

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

HRY S AUTÍČKY A PANENKAMI Z POHLEDU PSYCHOLOGIE ČINNOSTI

PLAYS WITH TOY CARS AND DOLLS FROM THE PERSPECTIVE OF THE
ACTIVITY THEORY

Bc. Nikola Erhartová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Hry s autíčky a panenkami z pohledu psychologie činnosti“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 12. 2016

.....

Nikola Erhartová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za její odborné vedení, podnětné připomínky a laskavý přístup.

Dále děkuji učitelce za to, že mi zodpověděla veškeré mé dotazy a společně s ředitelkou mateřské školy mi umožnila realizaci výzkumu.

Poděkování patří také mé rodině a příteli za jejich trpělivost a podporu během psaní této práce, ale i během celého studia.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na hry s autíčky a panenkami v mateřské škole u dětí předškolního věku. V práci vycházím zejména z psychologie činnosti. Podle té je hra nepostradatelnou činností dítěte a má vliv na jeho vývoj. S vědomím toho, že hra může být pro děti přínosem, jsem si stanovila za hlavní cíl práce zjistit, jaké úkony jsou s hračkami prováděny a k rozvoji jakých oblastí mohou směřovat.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část představuje východiska práce. Obsahuje čtyři hlavní kapitoly, ve kterých se věnuji předškolnímu období, hračce a hře v životě dítěte a hře z pohledu psychologie činnosti. V empirické části pak popisuji kvalitativní výzkum. Hlavní metodou pro získání dat bylo pozorování. Celkem jsem pozorovala 30 her, které byly následně analyzovány. Jako doplňková metoda byly provedeny rozhovory. Výzkumný soubor tvořilo 15 dětí.

Na základě analýzy her jsem zjistila, že hračky byly využívány v individuálních nebo v genderově homogenních herních skupinkách. Hra smíšená se vyskytla jen ve dvou případech, a to při hře s autíčkem/vláčkem. Chlapci si hráli jak s autíčky, tak i s panenkami. Dívky si hrály s panenkami, autíčka pro svou hru samy od sebe nezvolily. Z hlediska obsahu se nejčastěji vyskytovaly hry manipulační. Po kódování pozorovaných her jsem dospěla dále k tomu, že s oběma hračkami děti vykonávají širokou škálu úkonů. Ty mohou rozvíjet oblasti: motorika a pohyb, řeč, kognice, pozornost, konstrukční a mechanické schopnosti, percepce, sociální oblast a emoce. Autíčka a panenky v mnoha směrech vybízely k podobným úkonům a hernímu využití. V některých ohledech se ale také odlišovaly. Autíčka například častěji vybízela k řešení problematických situací a při hře s panenkami Barbie děti vykonávaly nejvíce úkonů, které jsou spjaté s jemnou motorikou. Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že chlapci si nejraději hrají doma i v mateřské škole s autíčky. Dívky uvedly, že doma mají nejraději panenky, ale v mateřské škole mezi jejich nejoblíbenější hračku už nepatří. Výpovědi dětí se shodovaly s pozorovanou realitou.

Klíčová slova

Autíčko, hra, hračka, panenka, předškolní věk, psychologie činnosti, úkon.

Abstract

The thesis is focused on plays of preschool children with toy cars and dolls in kindergarten. The work is based especially on the activity theory. According to it the game is an essential activity of children and it has an influence on their development. Knowing that the game can be beneficial for children, I set as the main objective of the work to find out which actions with toys are performed and which areas they may develop.

The work is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part presents basis of the work. It contains four main chapters which deal with the preschool period, toy and play in a child's life and play from the perspective of the activity theory. The qualitative research is described in the empirical part. The main method for acquiring data was observation. I observed 30 plays total that were analyzed subsequently. Interviews were conducted as additional method. The research sample consisted of 15 children.

On the basis of play analysis I have found out that toys were used individually or in the gender homogeneous groups. Gender mixed play was observed only in two cases during a play with car/train toys. Boys played both with car toys and dolls. Girls played with dolls, they did not choose car toys on their own. From the viewpoint of the play content the plays were mainly manipulative. After coding the observed games I further concluded that children perform a wide variety of acts with both toys. These can develop areas: motor skills and movement, speech, cognition, attention, structural and mechanical skills, perception, social area and emotions. Dolls and toy cars in a lot of ways encourage similar acts and gaming applications. However, they also differ in some aspects. Toy cars, for example, more often encouraged to solve problematic situations and during playing with Barbie dolls children performed more acts that are associated with fine motor skills. Interviews with children showed that boys preferably play with car toys both at home and in kindergarten. Girls prefer dolls at home, but not in kindergarten. Statements from interviews were consistent with observed reality.

Keywords

Toy car, play, toy, doll, preschool age, psychology of activity, act.

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Charakteristika předškolního období	10
1.1 Kognitivní vývoj	10
1.2 Vývoj verbálních schopností.....	15
1.3 Motorický vývoj	16
1.4 Emoční vývoj	18
1.5 Socializace	19
1.5.1 Genderová socializace	21
1.6 Vývoj genderové identity.....	22
1.7 Vývoj sebepojetí a identity	24
2 Hračka v životě dítěte.....	26
2.1 Vlastnosti hračky	27
2.2 Funkce hračky	29
3 Hra v životě dítěte	33
3.1 Teorie hry.....	33
3.2 Druhy her	36
3.3 Hračka, hra a genderová příslušnost	38
3.4 Význam hry.....	40
3.4.1 Hra s panenkou a autíčkem.....	41
3.5 Hračky a hry v mateřské škole.....	44
4 Hra z pohledu psychologie činnosti	46
4.1 Kulturně-historická teorie lidské psychiky	46
4.2 A. N. Leont'jev a jeho navazující teorie.....	48
4.3 Psychologie činnosti a hra	49
II. EMPIRICKÁ ČÁST	58
5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	58
5.1 Cíle výzkumu	58
5.2 Výzkumné otázky	58
6 Metody sběru dat.....	59
6.1 Pozorování	59
6.2 Rozhovory.....	60
7 Výzkumný soubor	63
8 Metoda analýzy dat	64
9 Shrnutí výzkumné části – Výsledky.....	66

9.1	Obecné charakteristiky her s autíčky a panenkami.....	66
9.1.1	Počet pozorovaných her.....	66
9.1.2	Výskyt typů her z hlediska vývoje a potřeby herního partnera	68
9.1.3	Výskyt druhů her z hlediska obsahu hry	70
9.2	Rozvíjené oblasti při hře s autíčky a specifické charakteristiky her s autíčky.....	72
9.2.1	Rozvíjené oblasti při hře s autíčky	73
9.2.2	Specifické charakteristiky her s autíčky	84
9.3	Rozvíjené oblasti při hře s panenkami a specifické charakteristiky her s panenkami	87
9.3.1	Rozvíjené oblasti při hře s panenkami.....	88
9.3.2	Specifické charakteristiky her s panenkami	101
9.4	Shrnutí – Vzájemné porovnání her s autíčky a panenkami.....	105
9.5	Výsledky rozhovorů s dětmi	112
9.5.1	Nejoblíbenější hračky doma	112
9.5.2	Nejoblíbenější hračky (hry) v mateřské škole	112
9.5.3	Vzájemné představy dětí o preferenci hraček (her).....	114
	Diskuze	115
	Závěr	121
	Seznam použitých informačních zdrojů	123
	Seznam příloh	128

Úvod

Hra představuje něco samozřejmého. Každý s ní máme mnoho vlastních zkušeností a setkáváme se s ní tak často, že nás většinou ani nenapadne zkoumat ji blíže. Patří bezesporu mezi nejčastější a nejoblíbenější aktivitu dětí, a to zejména v předškolním věku. Většina autorů se shoduje na tom, že právě v tomto období je pro dítě hra zároveň tou nejdůležitější činností.

Hry mají různé podoby a jsou k nim využívány nejrozmanitější pomůcky a hračky. Já jsem se zaměřila na hru s panenkou a autíčkem, protože právě tyto hračky jsou s dívkami a chlapci nejčastěji asociovány, a to jak dospělými osobami, tak i samotnými dětmi. Panenka je hračka, která má podobu miminka, dítěte nebo dospělé osoby. Její historie sahá až k samotným počátkům civilizace. V dnešní době na trhu nacházíme panenky všech podob a tvarů, které jsou vyráběny z nejrůznějších materiálů. Autíčko napodobuje zase dopravní prostředek, který ale oproti člověku existuje relativně krátce. Vzhled autíček a zejména jejich mechanika prošla v průběhu let velkou proměnou. Na pultech obchodů můžeme vedle klasických plastových nebo kovových autíček nalézt i autíčka elektronická, která se reálně přibližují opravdovému automobilu. Stejně tak je tomu i u moderních panenek, které mají různé funkce a doplňky ke hře.

Literatura uvádí, že hračky jsou určeny primárně k zábavě a že mají cíl samy o sobě, ale prostřednictvím hry dochází také k rozvoji různých schopností a dovedností. V rámci práce tedy analyzuji jednotlivé hry s panenkami a autíčky a pokouším se zjistit, jaké úkony jsou pro hru s nimi charakteristické. Otázkou je, zda tyto hračky vybízejí děti ke stejným nebo odlišným úkonům a zda se ve hře projevují genderové rozdíly. Následně se pokouším odhadnout, k rozvoji kterých vývojových oblastí vlastně hry s těmito konkrétními hračkami dětem slouží. Při rozboru her vycházím a čerpám inspiraci z psychologie činnosti, která vnímá hračku jako kulturní artefakt.

Teoretická část je tvořena čtyřmi hlavními kapitolami. V první je charakterizováno předškolní období. Na ni navazují kapitoly o hračkách a hrách, které se vyskytují u dětí. Závěrečná kapitola se pak věnuje hře z pohledu psychologie činnosti.

V empirické části, která stojí na kvalitativním výzkumném designu, nejprve představuji cíl výzkumu, výzkumné otázky, metody sběru dat a výzkumný soubor. Data jsem získala z volného, dlouhodobého pozorování her v jedné mateřské škole. Celkem 30 her jsem následně analyzovala. Mým cílem je objasnit, jaké úkony jsou s hračkami

prováděny, jaké mohou být jejich funkce a jak se hra a její význam proměňuje v závislosti na povaze hračky (autíčko nebo panenka) a přístupu k ní ze strany chlapců a dívek. Je nutné zmínit, že celkem vysoký počet stránek práce se odvíjí od počtu pozorovaných her a způsobu jejich vyhodnocení.

Po každé pozorované hře jsem s jejími účastníky vedla krátký rozhovor. Rozhovor jsem vedla také s učitelkou, abych získaná data obohatila o kontext celkového pedagogického přístupu ke hře (tj. jaké hračky a hry jsou dětem učitelkou nabízeny či doporučovány). Dále jsem na závěr mého působení v mateřské škole vedla ještě jednu krátké rozhovory se všemi dětmi z výzkumného souboru. Dotazy směřovaly zejména k preferenci hraček v kontextu genderu. Cílem je porovnat pozorovanou realitu v mateřské škole s výpověďmi dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika předškolního období

Abych mohla v praktické části analyzovat jednotlivé hry s autíčky a panenkami u dětí předškolního věku, je důležité tento věk popsat a nastínit, čeho jsou děti schopny, na jaké úrovni je vývoj kognitivní, řečový, sociální, motorický a další. Pozornost bude zaměřena na oblasti, které nejvíce s dětskou hrou souvisejí. Cílem tedy není komplexní postihnout charakteristik dítěte předškolního věku. Znalost vývoje dítěte v dílčích oblastech poslouží jako teoretické zázemí a podklad pro vlastní pozorování.

Pro účely této práce je důležitým poznatkem, že předškolní věk je často považován za zlatý věk hry. Hra je v životě dítěte nejběžnější a nejdůležitější aktivitou, které věnuje podstatnou část dne. Dle Opravilové (1988) si děti hrají 9 až 12 hodin denně.

Předškolní věk a délku jeho trvání vymezují autoři publikací zaměřených na vývojovou psychologii různě. Někteří autoři označují za předškolní věk období od narození až do nástupu dítěte do školy. Většina autorů se ale shoduje na tom, že takto široké vymezení není vhodné. Například Langmeier, Krejčířová (2006) a Vágnerová (2005) za předškolní věk považují období od 3 do 6–7 let, tedy do nástupu dítěte do školy. Uvedeného užšího vymezení se budu držet i já.

1.1 Kognitivní vývoj

Problematikou kognitivního vývoje dětí a mládeže se zabýval Jean Piaget. Svou teorii detailně rozpracoval a podpořil četnými výzkumy. Jeho přístup k myšlení člověka a vývoji rozumových schopností v průběhu ontogeneze je velmi přínosný. Pro rozšířenost a vlivnost jeho teorie, budu v této kapitole vycházet právě z jeho přístupu a periodizace.

Stadium kognitivního vývoje u předškolních dětí je nazýváno jako předoperační myšlení, které se dále člení na fázi symbolického a předpojmového myšlení a fázi názorného myšlení. Inteligence zůstává v tomto stadiu prelogická. Dítě má tedy omezený způsob nazírání na svět. Způsobem vyhledávání a zpracování informací se odlišuje od dětí školního věku, které už pokročily na vyšší vývojovou úroveň, jež se označuje jako stadium konkrétních operací. (Piaget, 1999)

Vývoj symbolického a předpojmového myšlení začíná zhruba od 1,6 let do 4 let. Období je spjato s nástupem symbolické funkce, která umožňuje učení se řeči. Pro toto

myšlení je charakteristické, že používání soustavy slovních znaků je závislé na obecnější symbolické funkci. Ta umožňuje dítěti představovat si skutečnost prostřednictvím označujících elementů, které jsou odlišné od označovaných věcí. Tak si například dítě, které si hraje na jídlo, jasně uvědomuje, že kamínek symbolizuje a bonbon je symbolizován. V tomto období se tedy objevuje symbolická hra, při které předmět nebo gesto představují objektu něco jiného než vnímatelné fakty. (Piaget, 1999; Piaget, Inhelder, 2014)

V symbolické hře může panenku představovat například kus dřeva a autíčko může představovat krabička. Symbolická funkce se může vyskytovat i u herních doplňků. Při česání panenky může být jako hřeben použita pastelka a při hře s autíčkem mohou silnice představovat položené knihy na podlaze.

Vedle charakteristické symbolické hry a nastupující řeči se objevují i další způsoby jednání, které předpokládají vyvolání představy předmětu nebo dění, které nejsou aktuálně přítomny. Mezi takové jednání je řazena oddálená nápodoba, kresba, slovní vybavování událostí a obrazná představa neboli zvnitřněná nápodoba. (Piaget, Inhelder, 2014)

Jako období předpojmové je nazýváno pro vyskytující se předpojmy. Slova a symboly jako předpojmy jsou napůl vázány na individuální předměty a napůl již směřují k obecnostem (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro rovinu usuzování je pak charakteristická transdukcce, při které dítě kauzálně spojuje události, mezi nimiž není žádný vztah (Vágnerová, 2005).

Dítě dokáže spojovat předpojmy s prvními slovními znaky, ale nedovede zacházet s obecnými třídami, protože nerozlišuje mezi kategoriemi všichni a někteří. V tomto věku ještě nemá vytvořen pojem trvalého individuálního předmětu ve vzdáleném prostoru a delším časovém intervalu, ačkoliv v poli blízké činnosti už vytvořen je. Ten samý slimák se tedy objevuje dle dětí na různých místech. (Piaget, 1999)

Názorné myšlení se vytváří ve věku od 4 do 7 nebo 8 let. Největší odlišnost oproti předchozímu substadiu vidí Langmeier a Krejčířová (2006) v tom, že dítě již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení důležitých podobností. Usuzování je ale vázáno na vnímané a představované.

Intelligence je tedy v tomto období stále prelogická. Dítě nemá vytvořen pojem zachování množiny předmětů, jak dokazují známé pokusy s měnícími se tvary sklenic a zachováním stejného obsahu při přemísťování korálků. Schopnost pochopit, že množství obsahu zůstává stejné, i když se mění podoba sklenice, je nazývána konzervace. Té ale děti

dosahují až kolem 7 let. Neschopnost konzervace souvisí s výskytem názorné centrace a decentrace. Dítě centruje své myšlení a svou pozornost na jeden faktor (například výška sklenice), ale druhý zůstává opomenut (například šířka sklenice). Projevuje se zde nezachování celku, protože myšlenkové centrace nejsou pohyblivé. Následující přechod od jedné centrace ke dvěma jdoucím po sobě už vede ke vzniku operací, které jsou typické pro další vývojovou fázi, a tato schopnost se nazývá decentrace. (Piaget, 1999)

Na to, že ve hře dochází k přechodu od centrovaného k decentrovanému myšlení, upozorňuje El'konin (1983), který z Piageta vychází. K decentraci podle něj dochází díky tomu, že dítě ve hře musí brát kromě herního partnera v úvahu i jeho roli, kterou ve hře zastává a zároveň musí chápat významy předmětů, které jsou využity ve hře, aniž by s nimi přímo manipulovalo. Z toho vyplývá, že dítě vnímá už více faktorů než jeden jediný, který je typický pro centraci.

S centrací souvisí také to, že děti nejsou schopné reverzibility, což znamená, že nevykonávají zpětné operace (Vágnerová, 2005). V příkladu se sklenicemi tak dítě není schopné představit si, jak se korálky přesypají zpět do původní sklenice. Ve hře se to může projevit například tím, že dítě není schopné zpětně vysvětlit a ukázat, jak postavilo garáž pro autíčko a ve hře s panenkou by se neschopnost reverzibility mohla projevit například při stříhání vlasů panenky. Dítě ještě neví, že jeho počín je nevratný.

V dalších pokusech se pak ukazuje, že dítě nemá kromě zachování trvalosti množství rozvinuté ani koncepty příčinnosti nebo úhlu pohledu (Piaget, 1999). Vágnerová (2005) vysuzuje na základě provedených Piagetových pokusů s vláčky, které vyjíždějí z různých míst v různou dobu, že dítě do svých úvah nezahrnuje dynamiku proměn okolního světa a váže se na aktuální stav. Poukazuje také na to, že k chybám dochází i v klasifikacích a tříděních. Dítě třídí objekty na základě prelogického přístupu, nebo má tendenci kritéria klasifikace libovolně měnit.

Myšlení zůstává v tomto období fenomenistické, protože napodobuje obrysy skutečnosti (Piaget, 1999). Jako příklad uvádí Vágnerová (2005) situaci, kdy dítě odmítá akceptovat skutečnost, že velryba není ryba. Autorka vysvětluje, že dítě není schopné přijetí faktu, protože klade důraz na zjevnou podobu a jeho podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky. Děti tak mohou například považovat největší autíčko nebo největší panenku zároveň za tu nejlepší a nejdražší hračku v těchto kategoriích hraček.

Dále je myšlení egocentrické, protože je centrováno pod vlivem probíhající činnosti (Piaget, 1999). Vágnerová (2005) zmiňovaný egocentrismus vnímá jako tendenci

zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a na základě vlastních preferencí dítěte. Z toho vyplývá, že dítě zatím nebere v potaz jiné názory a postoje, než jsou jeho vlastní. Předpokládá tak, že i ostatní přemýšlejí stejně jako ono samo.

K odbourání egocentrického myšlení dochází také ve hře, protože dítě musí brát v potaz i role a úlohy svých herních partnerů, které utvářejí společnou hru (El'konin, 1983). Pokud si tedy děti chtějí společně hrát, musejí se naučit spolupracovat, což vyžaduje i respektování partnera, jeho názorů a způsobů hry.

To, jak dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá, ovlivňuje prezentismus. U dítěte přetrvává vázanost na přítomnost. Významný je aktuálně vnímaný obraz světa, protože pro dítě představuje subjektivní jistotu. (Vágnerová, 2005)

Vágnerová (2005) a Langmeier s Krejčířovou (2006) dále uvádí, že pro myšlení dítěte je typická magičnost, tzn. že se fantazie uplatňuje při interpretaci dění v reálném světě. Dále ovlivňuje způsob zpracování informací animismus neboli antropomorfismus, tj. přiřítání vlastností živých bytostí i neživým objektům, a arteficialismus, což označuje předpoklad, že někdo ovlivňuje a vytváří okolní svět. Autoři navíc upozorňují, že dětská potřeba jistoty se odráží v absolutismu. V tomto případě jde o přesvědčení dítěte, že jeho poznání má konečnou a jednoznačnou platnost.

Z uvedených charakteristik vyplývá, že dítě má potřebu svět chápat, potřebuje mu porozumět. Aby pro něj byla realita a události srozumitelné, uchyluje se během interpretací a porozumění k nelogickým způsobům nazírání na svět, reduktivnímu výběru informací a chybnému způsobu, jak informace zpracovat. Myšlení tak nepodléhá logice. V tomto období si dítě začíná osvojovat vnitřní zobrazení vnějšího světa. Dítě je schopné uvažovat v celostních pojmech, ale abstrahování a zevšeobecňování se v této fázi příliš nevyskytuje. Usuzování je zatím vázáno na vnímání či představování.

Pro děti v předškolním věku je důležitá fantazie. Vágnerová (2005) jí přisuzuje harmonizující význam v oblasti citové a rozumové rovnováhy. Fantazie tak slouží k přizpůsobování skutečnosti vlastním přáním a potřebám, bez ohledu na překážky objektivní skutečnosti. Dále dodává, že fantazií děti také doplňují mezery v představivosti, tím vznikají dětské konfabulace, o jejichž pravdivosti je dítě přesvědčeno.

Některé výzkumy se také zabývají porovnáváním vývoje chlapců a dívek. Zkoumají, v jakých oblastech je vývoj rozdílný a v jakých je spíše shodný.

V numerických schopnostech nevidí Oakleyová (2000) mezi děvčaty a chlapci žádný rozdíl. Rozdíly nebyly nalezeny ani v oblasti představivosti. Ani v dalších kognitivních schopnostech jako je paměť, usuzování a řešení problému se dle českých autorů Langmeiera a Krejčířové (2006) obě pohlaví nijak neliší. Těmto poznatkům ale odporují výsledky z provedeného výzkumu, které uvádí Havigerová (2013). Autorka popisuje genderové rozdíly, které byly odhaleny na přelomu let 2012/2013 během screeningu nadání dětí předškolního věku. V rámci provedeného screeningu se dívky ukazují jako celkově nadanější. Tato skutečnost je vysvětlována rychlejším zráním dívek s odlišným vývojem mozku, který je u nich lépe predisponován k výkonům souvisejícím s řečí a jemnou motorikou. Výsledky výzkumu mohou být, jak autorka sama uvádí, ale také ovlivněny genderovými stereotypy nebo tím, že autorkou metody je žena a hodnotitelkami byly též ženy.

Dívky nemusejí mít vyšší inteligenci, ale mohou podávat lepší výkony. Ty mohou být ovlivněny krom výše zmíněných faktorů i vyšší motivací dívek k plnění úkolů, jejich pracovními návyky a snahou vyhnout se neúspěchu.

Dívky mají větší obavy z neúspěchu než chlapci a neúspěch také hůře snášejí. V rámci výzkumu se ukázalo, že pokud si mohou chlapci vybrat, tak se raději vracejí k úkolům, které se jim nepodařilo vyřešit, než k úkolům, které už jednou vyřešili. U dívek tomu bylo právě naopak. Výzkum, ze kterého zjištění vzešlo, byl proveden v cizojazyčném prostředí u dětí ve věku 3–9 let. (Oakleyová, 2000)

Další rozdíl našel Erikson (2002) během hry chlapců a dívek, a to ve vztahu k prostorové orientaci. Chlapci a dívky při hře s hračkami rozdílně využívali prostor. Scény, které vytvořili chlapci, měly povahu exteriéru a dominovaly jim výšky. Dívčí scény byly interiérové se statickým prostorem. Vyskotová a Macháčková (2013) se také zmiňují o psychomotorických rozdílnostech vázaných na pohlaví dítěte. Uvádějí, že chlapci mají rozvinutější neverbální prostorové funkce a disponují vyšší schopností pracovat v prostoru se vzorci a tvary.

O dalších významnějších diskrepancích mezi dívkami a chlapci předškolního věku se hovoří pouze v souvislosti s vývojem verbálních schopností. Tyto rozdíly budou uvedeny samostatně v rámci následující podkapitoly.

Rozdíly vázané na pohlaví jsou více popisovány a sledovány u dětí školního věku. Diskrepance jsou vysvětlovány na základě zkoumání mozku a produkce hormonů.

1.2 Vývoj verbálních schopností

Rozvoj řeči je úzce spjat s rozvojem výše popsaného kognitivního vývoje. Schopnost myšlení i řeči se neustále zdokonaluje a formuje. O vzájemném vztahu těchto schopností hovoří Vágnerová (2005), která uvádí, že informace získané z verbální komunikace jsou zpracovány způsobem, který odpovídá úrovni myšlení dítěte. Autorka dále upozorňuje, že děti napodobují verbální projevy starších osob, a to selektivně. Opakují často pouze část nového sdělení, aby ho byly schopné reprodukovat a porozumět mu (Vágnerová, 2005). Ke komunikaci a tedy rozvoji řeči dochází právě i ve hře, kterou může dítě sdílet s dospělými osobami nebo vrstevníky.

Komunikace dětí s dospělými a s jinými dětmi se odlišuje. V komunikaci s dospělými děti používají zdvořilejší způsob vyjadřování a více se vyhýbají nežádoucím výrazům. Na druhou stranu děti očekávají, že dospělý porozumí veškerému jejich sdělení. Komunikace s rodiči a dalšími autoritami má trojí charakter: dítěti něco vysvětlují nebo přikazují, stimulují dítě kladením otázek nebo dítě klade otázky jim. Oproti tomu v komunikaci s vrstevníky se děti vyjadřují přímo, využívají specifické výrazy a oslovení. Někdy komunikace zejména během hry může přejít z dialogu do monologu, který se nazývá jako egocentrická komunikace. Děti předpokládají, že druhé dítě má stejný postoj, nebo na něj během hry zapomene. Signálem rozvoje komunikace a vzájemného naslouchání si je dětské dohadování se. (Vágnerová, 2005)

Typické jsou pro dítě v tomto období otázky „Proč?“ a „Jak?“. Díky těmto zvědavým otázkám dochází k rozvoji slovníku a správného vyjadřování. Typické je experimentování se slovy a jejich modifikace. V rámci upřesnění platnosti gramatických pravidel dochází k posunu. Ve 4 letech děti hovoří v delších větách a užívají budoucího času. V rozmezí 4–6 let se naučí užívat slovesa a minulý čas. Ve vyprávění se i nadále ale objevují nepřesnosti, syntaktická rigidita, agramatismy a chyby při vyjadřování sledu časových událostí. (Vágnerová, 2005)

Krom vyprávění jsou děti schopné reprodukovat říkanky a umí zazpívat písničky (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová s Valentovou (1992) upozorňují, že díky rozvoji řeči je dítě schopné vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby.

Významnou složku vývoje z hlediska rozvoje poznávacích procesů hraje egocentrická řeč. Řeč je spojena s myšlením a není určena pro jinou osobu. Slouží pouze dítěti samotnému. Jelikož si dítě povídá pro sebe, tedy bez ohledu na posluchače, je tato řeč zkratkovitá. Je uváděn výčet těchto významů egocentrické řeči: expresivní, kdy dítě

vyjadřuje slovně své pocity; regulační, kdy dítě řídí své jednání prostřednictvím vlastních pokynů a zákazů; kognitivní, kdy je prostředkem uvažování a zapamatování. (Vágnerová, 2005)

O rozdílech mezi chlapci a dívkami v oblasti řečového vývoje se zmiňuje Brierley (1996), podle nějž dívky ve věku 5–6 let předčí chlapce ve výslovnosti a plynulosti řeči. V zápětí ale dodává, že chlapci oproti dívkám zase více vynikají ve slovní zásobě a porozumění slovům. Další rozdíly uvádí i Oakleyová (2000), ta vnímá obecně verbální aktivitu jako doménu dívek. V období předškolního věku podle ní krom lepší artikulace užívají i delší věty a jejich převaha v lingvistické oblasti pak pokračuje i ve školním věku.

Dívky prohlubují více než chlapci své verbální schopnosti ve hře. Jejich fantazijní hry mají sociálně vztahový charakter a při hře více komunikují se svým partnerem, kterým může být osoba nebo hračka. Chlapci si oproti dívkám více hrají s technickými hračkami, které ke komunikaci tolik nevybízí a nevyžadují ji. (Campbell et al., 2002 in Janošová, 2008)

1.3 Motorický vývoj

Stejně jako v ostatních popisovaných oblastech dochází i v jemné a hrubé motorice dítěte k rozvoji. Repertoár schopností dítěte se rozšiřuje a celková pohyblivost zahrnuje nové důležité pohyby, které jsou zpřesňovány, jsou více plynulé a koordinované. K velkému pokroku dochází také v kresebném projevu. V 5. roce věku je povětšinou zřejmé, která ruka je dominantní.

Všechny popsané změny schopností a dovedností jsou pro dítě důležité, protože silně ovlivňují postavení dítěte ve vrstevnické skupině a jsou podstatné i pro další vývoj soběstačnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Krom toho je samotný pohyb prostředkem, jak vyjádřit sebe sama a komunikovat s ostatními (Dvořáková, 2002) a pohybová sebekontrola souvisí i s rozvojem sebevědomí dítěte (Rybářová, 1986).

Doyon (2003) uvádí výčet pohybů, které si dítě osvojuje ve věku 3–5 let. Od 3 let se jedná o rychlejší běh, který zvládne dítě i se zatáčkami, stoupání do schodů se střídáním nohou, skákání, udržení rovnováhy na jedné noze, řízení tříkolky, šlapání do pedálů a kráčení v rytmu. Od 4 let se u dítěte ještě více zvyšuje potřeba pohybu. Objevuje a zakouší své schopnosti a možnosti. Pohyby se stávají více harmonickými a složitějšími.

Autorka dále vyjmenovává, že dítě již umí poskakovat, cválat, skákat různými způsoby, schází schody a střídá nohy, vybíhá schody. Jeho pohyby jsou obecně živější.

Z výčtu je patrné, že dítě ovládá již všechny důležité pohyby a následně dochází spíše k jejich zdokonalování. Tyto naučené pohyby dítě využívá v různých pohybových aktivitách, hrách a sportech.

Ve věku od 3 do 4 let by dítě v oblasti jemné motoriky mělo zvládat jemný úchop předmětů a zacházet s nimi, přelévat tekutiny, přesypávat látky, postavit věž z 8–10 kostek, napodobit jednoduchý vzor, rozepínat knoflíky, nakreslit dvě protínající se čáry a začít kreslit jednoduché geometrické tvary. Ve věku od 4 let pak dochází k vyhranění lateralit. Dítě díky tomu zvládá i lepší držení štětce a práci s ním, kreslení postav, zvířat, budov a postupně do obrázků přidává detaily, dokáže stříhat rovně nůžkami, nakreslit kříž, uzavřený kruh a čtverec. Dále dokáže navlékat korálky, samo se oblékat, svlékat a zapínat různé přezky. (Doyon, 2003)

Jemná motorika má vliv i na vývoj řeči dítěte. Výslovnost tříletého dítěte je nepřesná a nedokonalá, hlásky komolí nebo nahrazuje jinými. Kolem 4. roku ale dochází právě v souvislosti s vyzráváním koordinace motoriky mluvidel a lepší sluchové diferenciaci k vymizení dětské patlavosti. Nepřesná artikulace vybraných hlásek přetrvává jen u některých dětí. (Vágnerová, Valentová, 1992)

V oblasti hry Allen a Marotz (2002) doplňují ještě schopnost stavět z malých kostek trojrozměrné útvary a hraní si se stavebnicemi. Tyto aktivity se obvykle vyskytují kolem pátého roku.

O manipulaci s předměty u dětí předškolního věku se zmiňuje také Dvořáková (2002), podle které dětem přináší nové poznatky a zkušenosti různé předměty, jež mohou zkoumat. U ovládnutí předmětů dítě zkouší, co předmět dokáže, ale vlastnosti předmětu zároveň ovlivňují to, jak s ním zacházet, takže jim dítě musí své chování a pohyb přizpůsobit (Dvořáková, 2002). Tuto teorii, která je původně zaměřena například na hru s míčem, lze přenést i na hru s autíčkem a panenkou. Celkově jsou hračky definovány jako předměty určené ke hře (viz kapitola Hračka v životě dítěte), jejichž vedlejší funkcí je motorický rozvoj dítěte (Matějček, 2013). Hry, které jsou zaměřeny právě na trénink motoriky, se nazývají jako manipulační a pohybové (Koťátková, 2005).

1.4 Emoční vývoj

V předškolním věku dochází k rozvoji citů, jejich obohacování a diferenciaci. V chování dítěte se začíná výrazněji projevovat hněv, strach, radost, stud a žárlivost. Citové reakce dítěte nejsou často úměrné vzhledem k vyvolávajícím podnětům a dítě tyto citové prožitky neumí tlumit ani zastírat. Emoce u dětí rychle vznikají a rychle se proměňují. Není výjimkou, že se dítě chvíli směje a vzápětí pláče. Od 4. roku se u dítěte začíná rozvíjet schopnost ovládat vnější citové projevy a vyvíjejí se vyšší city. (Rybářová, 1986)

Rybářová (1986) poukazuje také na to, že dítě snadno mění své chování vlivem podnětů z vnějšího okolí. Tato charakteristika je nazývána jako sugestibilita.

V předškolním období se vyskytuje negativismus. S rozvojem osobnosti, s rozvojem „já“ se mluví o období prvního negativismu nebo o prvním období vzdoru (Rybářová, 1986). Negativismus se u dětí vyskytuje zhruba do 4 let a vrcholí mezi 2. a 3. rokem. Poté začíná pozvolna ustupovat a negativních emočních reakcí ubývá. Vztek a zlost už tak nejsou příliš časté. Vyskytují se zejména při frustracích. Allen a Marotz (2002) uvádějí jako příklad situaci, kdy se dítěti nedaří opakovaně postavit věž z kostek. Negativní emoce se vyskytují i ve vztahu k vrstevníkům. Dítě truce, pokud je vynecháno z nějaké aktivity, jejímž příkladem je hra, a samo se chová sobecky, pokud se má s někým například střídat v činnosti. Na ostatní děti také žáluje.

Nejčastěji jsou ale děti v tomto období veselé. Rozvíjí se u nich také smysl pro humor i vztahové emoce, kterými jsou láska, sympatie, nesympatie, soucit či pocit sounáležitosti. Tyto sociální city vznikají v důsledku rozvoje socializace. Nově se objevují pocity viny, které souvisejí s rozvojem morálního uvažování. (Vágnerová, 2005)

Dospělé osoby a obzvláště rodiče hrají pro dítě z hlediska vývoje emocí důležitou roli. Dítě k nim cítí největší lásku. Rodiče by měli dítě podporovat, chránit a vyjadřovat mu svou náklonnost. Kladný vztah s rodiči se promítá do sebehodnocení a sebepojetí dítěte. Pokud se dítě necítí bezpečně a nejsou uspokojovány jeho citové potřeby, může se u něj rozvinout až stav citové deprivace. Při kontaktu s cizími dospělými osobami pociťují děti stud, a pokud se jedná o novou autoritu, tak i respekt. Ve vztahu k sourozencům se často vyskytuje rivalita a s ní spojená sourozenecká žárlivost. V kontaktu a ve hře s vrstevníky, se kterými si je dítě rovno, se pak rozvíjí spolupráce, přátelství, humor, ale také soucit.

Charakteristické je dále postupné chápání příčiny vzniku emocí a jejich významu. Děti jsou už schopné porozumět aktuálnímu významu emocí. Porozumění komplexnějším

emocím je pro děti nadále velmi obtížné. Až po 5. roce si začnou uvědomovat, že prožitky mohou být složitější, ale porozumění jsou schopné pouze u kompatibilních emocí, jako je například smutek a stud. Také porozumění emoční ambivalenci je pro děti v tomto věku těžké. Teprve děti ve věku 6 let pochopí, že se můžou například zároveň cítit částečně dobře i špatně. City samotného dítěte se stávají diferencovanější. Egocentrismus dětí je stále přítomen a uplatňuje se v mechanismu projekce, přičemž předpokládají, že všichni lidé reagují na události stejně jako ony. U dětí tedy stále převažuje zaměřenost na sebe a vše hodnotí ve vztahu k sobě a svým potřebám. Zároveň jsou ale schopny začít se orientovat v emocích jiných lidí. (Vágnerová, 2005)

Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují na to, že porozumění myšlení a cítění druhých se odráží v rozvoji symbolických her, ve kterých si děti cvičí schopnost vidět svět jejich očima. Schopnost vcítění se vůči druhým osobám prohlubují ve hře více dívků, jejichž hry mají sociálně vztahový charakter a jsou více zaměřeny na komunikaci s partnerem (Campbell et al., 2002, in Janošová, 2008).

Symbolická hra má ale dle Langmeiera a Krejčířové (2006) i funkci regulace emocí. Děti o svých pocitech ve hře často spontánně hovoří a připisují je panenkám nebo třeba zvířátkům. Hovory o pocitech pak dětem pomáhají lépe ovládat vlastní emoce. Vedle těchto autorů se o významu hry pro rozvoj emocí zmiňuje i Rybářová (1986), ta hovoří o hře jako prostředku k prohlubování a rozšiřování citových vztahů. Receptivní hry pak považuje za zdroj radosti. Uvedené funkce hry ve vztahu k emočnímu prožitku shrnuje Gillernová (2010), která vnímá hru jako stimulování vývoje dětí v rodině i v mateřské škole. Při hrách dítě zažívá nejrůznější pocity a prožitky, které jej obohacují a podporují emocionální i sociální vývoj.

1.5 Socializace

V předškolním věku dochází u většiny dětí k velké změně. S nástupem do mateřské školy se dítěti mění dosavadní zaběhnuté způsoby a struktura dne. Kromě rodiny přichází do styku každodenně s vrstevnickou skupinou a cizími dospělými, nejčastěji v podobě učitelů/ek, kteří pro dítě představují novou autoritu. Vstup do mateřské školy je pro řadu dětí zátěžovou situací, protože se musí naučit respektovat daná pravidla a stanovené hranice. Pozornost dospělé osoby není směřována pouze na ně. Stávají se součástí velkého kolektivu dětí, na což nebyly z rodiny zvyklé. Navíc jsou po dobu pobytu ve třídě bez rodičů, se kterými doposud trávily nejvíce času.

Socializačním činitelem už tak není pouze rodina, ale také mateřská škola a vrstevníci (Hoskovcová, 2006). Zapomínat by se nemělo ale ani na přátele, známé rodiny a sdělovací prostředky, které k socializaci přispívají (Karsten, 2006). S ohledem na zmiňované činitele nazývá Vágnerová (2005) toto období jako fázi přesahu rodiny.

Vztahy k dětem se postupně vyvíjejí. Ve věku 3 let si dítě hraje převážně paralelně s ostatními dětmi a sleduje je během jejich činnosti. Brání si vlastní hračky a někdy se při ochraně svého majetku chová násilnický. Dítě kolem věku 4 let se chová sobecky a na ostatní děti žaluje. Už začíná ale vytvářet přátelství s dětmi, se kterými si hraje. Od 5 let se kamarádství prohlubuje a nejlepší přátelství uzavírá s jedním nebo i dvěma dětmi. (Allen, Marotz, 2002)

K rozvoji sociálních citů a rolí dochází často v hracích skupinách. Rybářová (1986) upozorňuje na to, že ve skupinách můžeme pozorovat, jak si dítě hraje jen s některými dětmi a dává jim přednost. K těmto dětem je přátelské. Zároveň dodává, že ke spoluhráčům může pociťovat v rámci hry i antipatii, která může přerůst až do agresivního chování. Langmeier a Krejčířová (2006) v rámci socializačního procesu nazývají tento vývojový aspekt jako sociální reaktivitu, při které dochází k vývoji bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem. Tento aspekt byl popsán dostatečně v textu o emočním vývoji. Zaměřím se tedy dále na další dva vývojové aspekty socializačního procesu dle Langmeiera a Krejčířové (2006), kterými jsou vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací a osvojování si sociálních rolí.

V rámci vývoje sociálních kontrol (tj. rozvoj schopnosti seberegulace, svědomí) a hodnotových orientací jde zejména o utváření norem, které si dítě osvojuje na základě příkazů a zákazů od rodinných příslušníků. Později začínají hrát svou roli i druhé děti. Vytvořené normy pak usměrňují jeho individuální chování, které je v souladu s očekáváním společnosti. Chování dítěte je ale ovlivněno kromě nastavených hranic i cílem, k němuž směřuje úsilí dítěte. Cíle představují pro jedince určité hodnoty. Socializace tedy není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte, které souvisí s rozvojem sebepojetí. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dalším aspektem dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je osvojení si sociálních rolí neboli vzorců chování a postojů, které jsou od dítěte vzhledem k jeho věku, pohlaví a společenskému postavení očekávány společností. Od dětí v předškolním věku se vyžaduje plnění jiných rolí doma a ve společnosti dětí. Dle autorů probíhá vývoj sociálních

rolí i ve hře. Na nejvyšší úroveň staví hry kooperativní, pro které je charakteristická organizovaná spolupráce a právě i rozdělení si rolí. O těchto hrách se budu znova zmiňovat v podkapitole Druhy her.

Ačkoliv socializace probíhá po celý život jedince, je předškolní období pro dítě v osvojování si sociálních rolí a kontrol považováno za kritické. Nejvýznamnějšího pokroku v osvojování si rolí je dosaženo v diferenciaci mužské a ženské role. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

1.5.1 Genderová socializace

Osvojování si mužských a ženských rolí bývá nazýváno jako genderová socializace. Termín socializace byl vysvětlen již v předchozím textu. Gender vyjadřuje rozdíly mezi ženami a muži, jejichž podstata spočívá v sociálních a kulturních vzorcích chování (Janošová, 2008). Gender, který Gjuričová (1997, in Janošová, 2008) překládá také jako sociální pohlaví, zahrnuje dle Oakleové (2000) viditelnou sumu vlastností včetně chování, způsobu řeči, oblečení, výběru témat ke konverzaci aj.

V následujícím textu používám slovo pohlaví, pouze pokud více souvisí s biologickou daností. Ve všech ostatních případech používám termín gender nebo kombinaci pohlaví/gender, čímž беру v potaz sociální i biologickou úroveň. U citovaných autorů pak ponechávám jejich původní termíny.

Na genderovou socializaci a s ní spojenou genderovou identitu mají nejvýznamnější vliv rodiče. Chování otců a matek k chlapcům bývá totiž rozdílné z hlediska kvality i kvantity. Tyto rozdíly postihuje Vágnerová (2005), podle níž matky s dětmi hrají častěji klidné hry a více s nimi komunikují. Vztah k dětem je vřelý, otevřený a charakteristický emočními prožitky. Otcové naproti tomu s dětmi hrají hry spíše mimo domov. Pomáhají dětem regulovat jejich emoční reakce. Dále autorka uvádí, že užívají direktivnějších příkazů a postupně dochází k větší diferenciaci v jejich chování k dětem, a to především s ohledem na pohlaví.

O větším sociálním tlaku, který je vyvíjen na chlapce, hovoří Janošová (2008), která to vysvětluje tím, že mužská role je v naší společnosti ceněná výše a že v našem povědomí existuje představa, že nedostatečně mužské projevy degradují mužskou roli. Dále popisuje, že dle představ společnosti tuto mužskou roli degradují i femininní projevy, proto je u chlapců častěji užíváno trestů a jiných negativních zpětných vazeb, vztahujících se k genderově nevhodnému chování, a to i při hře. Autorka tak upozorňuje na to, že

upevňování mužské role je provázeno větší úzkostí, což vede k přehnaně maskulinním projevům nebo k hostilitě ke všemu femininnímu.

K diferenciaci mužské a ženské role dochází podle Langmeiera a Krejčířové (2006), i při volné hře. Způsob chování rodičů k dívkám a chlapcům se při hře liší v důsledku stereotypního očekávání. Podle Karstena (2006), to je zřejmé i z toho, jak rodiče děti oblékají a jaké knížky a hračky dětem dávají. Dívky jsou podle něj obdarovány nejčastěji právě panenkami, výbavičkou, pastelkami a kluci dostávají většinou autíčka nebo stavebnice.

Vágnerová (2005) také naznačuje, že předškolní děti uspokojují svou potřebu být jako rodiče ve hře, protože v té získávají roli dospělého a cvičí si ji. Z toho vyplývá, že děti ve svých hrách mohou odehrávat například roli matky nebo pečující osoby. Kromě rolí rodičovských si zakoušejí ale i jiné role dospělých.

S nástupem do mateřské školy a včleněním se do vrstevnické skupiny začínají mít vliv na vývoj mužských a ženských rolí i ostatní děti a zejména pak kamarádi dítěte. Při jejich výběru je dle Vágnerové (2005) jedním z nejvýznamnějších kritérií právě pohlaví/gender a s genderovou rolí související potřeby a zájmy. Pohlavní příslušnost je pro preferenci dokonce důležitější než příslušnost etnická (Janošová, 2008).

Vrstevníci tedy představují pro dítě další identifikační vzory. Navíc mají děti své představy o tom, co znamená být mužem a ženou, chlapcem a dívkou (z velké části přejaté od dospělých), které pak transformují do svých očekávání a realizují je v rámci reakcí na projevy ostatních a ve vrstevnických skupinách během hry. Chlapci se tak například mezi sebou více podporují v maskulinních zájmech. O genderových rozdílech vztahujících se k hračce a hře dětí předškolního věku bude více pojednáno v další části práce.

1.6 Vývoj genderové identity

Jelikož je genderová socializace úzce spjata s genderovou identitou, ráda bych se u tohoto tématu pozastavila. Genderová identita je významnou součástí dětského sebepojetí, přičemž je tato genderová identita podobně jako identita celková pro dítě specifická a jedinečná (Janošová, 2008).

Janošová (2008) popisuje proces genderové socializace, který probíhá na několika rovinách a v několika fázích. Dítě postupně získává povědomí o tom, že existuje mužský a ženský svět, přičemž každý svět zahrnuje jiné barvy, oblečení, věci aj. Dále autorka vysvětluje, že po dosažení schopnosti vnímat rozdíly mezi muži a ženami je dítě schopno

zařadit podle pohlaví sebe i druhé. Tento okamžik je považován za nejdůležitější milník v genderovém vývoji.

Podle Kohlberga procházejí děti ve věku 4 let další fází, ve které si začínají uvědomovat, že pohlavní příslušnost je dlouhodobý atribut, ale pohlaví nepovažují za neměnné. Domnívají se, že pohlavní příslušnost je záležitostí zvyku či předchozího rozhodnutí. Některé děti se například domnívají, že se stanou příslušníky druhé skupiny, když si obléknou oblečení, které je typické pro druhé pohlaví. (Janošová, 2008)

Od 5. roku si dítě začíná uvědomovat, že pohlaví je neměnnou daností, kterou nelze chováním změnit (Janošová, 2008). Tyto pokroky tak dítě vedou k tomu, že si hledá vzory stejného pohlaví v okruhu vrstevníků, starších dětí a hlavně u rodičů, kteří by ho naučili chovat se dle odpovídající genderové role (Vágnerová, 2005). O tom, že jádrem získání genderové identity je identifikace chlapců s muži a dívek se ženami, se zmiňuje i Oakleyová (2000). Tento přístup vysvětlující vznik a vývoj genderové a pohlavní identity je nazýván jako psychoanalytický. S principem identifikace souhlasí i jiné směry, které ale nebudou dále rozváděny.

Vedle psychoanalýzy je utváření genderové identity vysvětlováno teorií sociálního učení. V této souvislosti Janošová (2008) popisuje, že se pohlavní identita a genderové role dítěte vytvářejí na základě výchovných zásahů dospělých osob. Děti jsou odměňovány za chování, které je v souladu s genderovými stereotypy, a trestány za chování, které je považováno za nevhodné. Autorka tak vysvětluje, že přijímání genderové role probíhá na základě posilování a dále i prostřednictvím pozorování a napodobování. Vliv mají na dítě jak dospělé authority, tak i reakce ostatních dětí. Oakleyová (2000, str. 135) uvádí následující příklad, jak dítě dle této teorie uvažuje: „*Chci odměnu a vždycky mě odmění, když dělám chlapecké (dívčí) věci. Takže chci být chlapec (dívka)*“.

Třetí nejčastější teorií, která vysvětluje utváření genderové identity, je teorie kognitivní, která vychází z kognitivní psychologie. Podle tohoto pojetí se utváří genderová identita na základě vnitřní potřeby dítěte stanovit vlastní sebepojetí a na základě potřeby zorientovat se ve světě (Janošová, 2008). Oakleyová (2000, str. 135) uvádí, že v rámci kognitivní teorie je předpokládán tento postup: „*Jsem chlapec (dívka), proto chci dělat chlapecké (dívčí) věci a proto za ně budu odměněn*“.

Vytvoření genderové identity se projevuje například tím, že dítě odmítá oblečení a věci, které jsou typické pro druhé pohlaví (Vágnerová, 2012). Dívky tak mohou odmítat autíčka a chlapci zase panenky. Zároveň jsou v tomto ohledu pro děti důležité reakce

dospělých. Pokud genderovou polarizaci dospělí nepodporují, není dělení a odmítání například zmiňovaných hraček tak silné. Hračkám a hrám ve vztahu k genderové příslušnosti bude věnována větší pozornost ve 3. kapitole Hra v životě dítěte.

1.7 Vývoj sebepojetí a identity

Kikušová (2001) upozorňuje, že sebepojetí dítěte je determinováno zpětnou vazbou, kterou dostává od druhých, přičemž mu tato sociální zkušenost pomáhá vytvořit si představu o tom, co si myslí samo o sobě, co si o něm myslí druhá osoba a jak ho druhá osoba akceptuje či neakceptuje. Vágnerová (2005) doplňuje, že po celou dobu předškolního období mezi zmiňované druhé osoby patří rodiče, později se k nim přidává i nová autorita v podobě učitele/ky a vrstevnická skupina. Ta je pro dítě podle autorky důležitá, protože se s ostatními dětmi srovnává a těm, které pro něj představují vzor, se chce podobat ve způsobu oblékání, vlastnění hraček, chování aj.

Pro rozvoj identity a sebepojetí dítěte je důležité pronikat do širší společnosti a uplatňovat se v ní. Na to, jak se dítě bude vnímat, má vliv způsob interpretace získaných zkušeností. Rozvoj identity a sebepojetí závisí na aktuálním způsobu uvažování, ale také na emočním hodnocení vlastních projevů. Způsob uvažování ovlivňuje egocentrismus, který dítěti pomáhá potvrdit vlastní významnost. (Vágnerová, 2005)

Svoji roli hraje také fenomenismus. Na tento princip upozorňuje Piaget a byl popsán již v rámci podkapitoly kognitivního vývoje. Fenomenismus znamená, že dítě klade důraz na nápadné a pro něj významné znaky, což Vágnerová (2005) spojuje s tím, že je pro dítě důležité to, jak vypadá, a tělové schéma se stává součástí jeho identity. Dále doplňuje, že proměnu vnějších znaků dítě může zejména v ranější fázi předškolního období vnímat jako proměnu identity.

Na sebepojetí a identitu má vliv i to, jak se dítě definuje na základě vlastních vlastností a kompetencí. Přičemž ještě nechápe ambivalenci a trvalost některých osobnostních vlastností. Součástí identity se může stát také to, co k dítěti patří, ať už je to věc, zvíře, prostředí nebo blízká osoba. Nejzásadnější roli zde hraje identifikace s rodiči, která mu umožňuje odlišit žádoucí chování a vlastnosti od těch nežádoucích. Vedle toho utvářejí identitu a sebepojetí i role, které dítě v předškolním období zastává. Obzvlášť důležité jsou ty, které přesahují rámec rodiny. (Vágnerová, 2005)

Přijatelný obraz o sobě si dítě uchovává díky magičnosti uvažování a snadnosti zkreslení skutečnosti. Dítě se tak ve svých fantaziích stává tím, kým chce, a může si tak

kompensovat vlastní nedostatky (Vágnerová, 2005). Langmeier s Krejčířovou (2006) doplňují, že sebehodnocení dětí předškolního věku je vysoké, ale nestabilní a hodně závislé na aktuální sociální situaci. Také autorky Čechová, Mellanová a Kučerová (2004) se zmiňují souhlasně s předchozím tvrzením o tom, že dítě o sobě mluví nekriticky a převážně se chlubí.

2 Hračka v životě dítěte

Hračky lze definovat dvojím způsobem. V širším pojetí je za hračku považován jakýkoliv předmět, který dítě použije ve své hře. V užším pojetí je hračka charakterizována jako předmět, který je dospělými přímo určený a zhotovený ke hře dětí (Dostál, Opravilová, 1988).

Hračky patří k dětství již po tisíce let. Děti je využívají během své hry a ty nejoblíbenější nosí často stále při sobě. V dnešní době jsou na trhu k dostání hračky moderní i klasické. Sortiment se pak rozšiřuje zejména o hračky se zabudovaným elektronickým mechanismem. V roce 2004 se odhadovalo, že je na světovém trhu nejméně milion různých hraček (Opravilová, 2004). Podle vzrůstajícího trendu jejich výroby lze očekávat, že zmiňované číslo bude dnes ještě vyšší. Většina z nich je pak určena právě pro děti do 6 let, protože v tomto období mají děti ke hře nejvíce příležitostí a času.

Z pedagogického hlediska lze hračku považovat za součást životního prostředí, které přináší kontakt se světem. Hartmann a Brougère (2004) upozorňují, že hračka není stabilním objektem, a není tak ve všech kulturách stejná. Podle autorů se liší materiálně a funkčně ve smyslu návrhu, výroby a distribuce. Opravilová (1988) k tomu navíc dodává, že každá doba přináší hračky, které souvisí s celkovou úrovní života společnosti. Kromě toho ztělesňují způsob života společnosti, vztah starších generací k dětem a smysl pro krásu (Opravilová, 2004; Opravilová, Fixl, 1979). Hračka je tedy odrazem doby a společnosti, ve které byla zhotovena. V dnešní době například najdeme na pultech obchodů superhrdiny, „barbíny“ nevšedního až hororového vzhledu nebo autíčka Hot Wheels. To, že je hračka odrazem určité společnosti, platí ale jen částečně, protože hračky jsou vývozním artiklem mnoha států. Naše hračky jsou tak vyváženy do jiných zemí a celá řada zejména moderních hraček je k nám zase dovážena.

Vedle hraček s konkrétním tvarem jsou ve hře využívány předměty denní potřeby, miniaturní pracovní nástroje, přírodniny (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980) i běžně dostupné věci a materiály jako jsou látky, krabičky aj. Pro jejich nespécifičnost vybízejí k nejrůznějšímu hernímu využití. Obecně je očekáváno, že tyto málo strukturované hračky vybízejí k většímu zapojení fantazie než hračky realistické. Spencer Pulaski (1970) na základě provedeného výzkumu ale upozorňuje, že tento předpoklad nebyl plně potvrzen. Výsledky výzkumu mohly být podle ní ovlivněny volbou předkládaného materiálu

a věkem dítěte, protože děti do pěti let mají již dobře rozvinutou predispozici pro fantazii, která ovlivňuje jejich fungování nezávisle na pohlaví a okolnostech.

2.1 Vlastnosti hračky

O tom, jaké požadavky musí hračka splňovat, se zmiňuje celá řada autorů. Šedivá Jíchová a Kubička (1951) vymezují tři základní hlediska výroby a výběru hračky, kterými jsou: účelnost, nezávadnost a líbivost. Matějček (2013) toto zevšeobecnění doplňuje o požadavky vkusnosti a kvality hračky.

Mezinárodní organizace ICCP (International Council for Children's Play), která se detailně zabývá zásadami pro hodnocení kvality hraček, při jejich hodnocení krom výše zmiňovaných aspektů bere v potaz také (Dostál, Opravilová, 1988, str. 201–203):

- Věk dítěte: hračka by měla odpovídat věku dítěte, ale mimo věk by se mělo přihlížet také k jeho individuálním zvláštnostem.
- Využití dětské fantazie: pokud je hračka příliš realistická, brání rozvinutí dětské představivosti.
- Škála herních možností: hračka by měla nabízet různé varianty herního využití.
- Skladba herního souboru: některé typy hraček potřebuje dítě v každém věku a někdy v různých provedeních. Jako příklad je uváděn míč, panenka nebo stavebnice.
- Srozumitelnost, tvar, barva a velikost: stylizace a velikost hračky by měla odpovídat stupni rozumového rozvoje a tělesným proporcím dítěte.
- Vhodnost materiálu: hračky by měly splňovat požadavek na rozmanitost z hlediska dotykových zkušeností.
- Pevnost a trvanlivost.
- Konstrukce a mechanika: mechanika hračky by pro dítě měla být srozumitelná. Složitost konstrukce by měla opět odpovídat vývojové úrovni a věku dítěte.
- Cena.

Zmiňované body lze shrnout do obecných hledisek, které uvádí Fixl (1963), na základě výsledků, ke kterým dospěl odborný tým, zabývající se hračkami. Jedná se o hledisko pedagogické, hygienické, výtvarné, estetické, technologické a ekonomické.

V Moskevském centru hry a hraček vymezili ještě další kritéria, která spolu souvisejí. Smirnova (2011b) uvádí, že se jedná o etický a estetický filtr, což znamená, že

hračky mají být kulturně akceptovatelné. Dále upozorňuje, že vedle tohoto požadavku se u hračky hodnotí její atraktivita, provozní charakteristiky a rozvojový potenciál hračky.

Většina autorů se shoduje na tom, že by měli rodiče nechat dítěti určitou volnost při výběru hračky. Dítě si má určit, zda si chce hrát třeba s kameny, klacky, kuchyňskými potřebami nebo s hračkami, které byly pro účel hry speciálně vyhotoveny. Deissler (1994) tento názor také zastává a uvádí, že dítě si má samo rozhodnout, která hračka je pro něj jednoduchá a která složitá, kterou pro sebe považuje za důležitou a kterou ne. Spontánnost a svobodná volba je jednou ze základních charakteristik hry dítěte.

Na druhou stranu je důležité, aby ze strany rodičů docházelo k ovlivňování výběru hračky i způsobu hry, ve smyslu maximalizace nabídky, protože hračka a hra s ní přispívá k rozvoji schopností i osobnosti dítěte. Rodiče tak korigují volbu hračky a ukazují dítěti, jak ji využívat a přistupovat k ní ve hře a jak si s ní hrát. Ukazují dětem nové úkony, k nimž hračka třeba primárně nevybízí, a tím mohou rozšiřovat způsob hry. Ve hře s panenkou může jít například o ukázkou toho, že s péčí je spjatá i zodpovědnost, a ve hře s autem mohou dětem ukazovat, že i o autíčko se může pečovat.

Ještě považuji za důležité zmínit, že zmiňovaná svobodná volba hračky ze strany dětí není v důsledku až tak svobodná. Svůj vliv v tomto ohledu uplatňují již zmiňovaní rodiče a dále je výběr podmíněn reklamou, dětskými seriály a pohádkami a tím, jaké hračky jsou aktuálně populární v dětském kolektivu, jehož je dítě součástí. Prostřednictvím všech zmiňovaných cest a zdrojů dochází k explicitnímu genderovému označení objektů, což vede následně k vytvoření kulturních genderových stereotypů (Martin, Eisenbud, Rose, 1995).

S nabídkou hraček ze strany dospělých jsou spojena jistá rizika. Nejčastěji není respektován věk dítěte, jeho vývojová úroveň a individuální zvláštnosti. Předkládané hračky, které jsou pro dítě příliš náročné, ztrácejí svou stimulační hodnotu (Opravilová, 2004) nebo mohou dítě i přetěžovat. Pro děti nejsou vesměs vhodné ani příliš realistické hračky, protože ty brání rozvoji vlastních představ. Riziko tkví také v nedostatku hraček nebo naopak v jejich přemíře. Velké množství hraček děti rozptyluje a naopak jejich úplná nepřítomnost v životě dítěte může souviset s deprivací a sociální izolací. Langmeier a Matějček (1974) popisují případy dětí, které neměly pro svůj vývoj optimální podmínky. Hry těchto dětí spočívaly pouze v manipulaci s vybranými předměty. Zkušenost s běžným zacházením a hraním si s hračkami jim chyběla a například předložené mechanické hračky v nich vzbuzovaly úzkost.

Jak už bylo v úvodu řečeno, na trhu je čím dál více moderních hraček. Mezi ty patří i hračky elektronické. Podle Opravilové (1988) by tyto hračky měly tvořit jen zlomek vybavení pro hry, protože dítě často uvádí do pasivní role diváka konzumenta. Autorka vysvětluje, že dítě pak jen stereotypně manipuluje s tlačítky a přihlíží tomu, co hračka dělá, což omezuje jeho tvořivou hru. Při hře s těmito hračkami také ztrácí možnost odhalovat funkční a logické souvislosti, což souvisí s rozvojem myšlení; omezují mezilidskou komunikaci a potlačují primární životní zkušenost (Dostál, Opravilová, 1988).

Shodný postoj zaujímá i Smirnova (2011a) k interaktivním hračkám a popisuje jejich nevýhody. Za interaktivní hračky považuje ty, které mají zabudovaný vnitřní mechanismus. Jedná se tedy o hračky, které vydávají zvuky, mluví, hýbou některými částmi, pohybují se aj. Interaktivní hračky by měly vést k interakci s dítětem. Z výzkumů, které autorka provedla, ale vyplývá, že tyto hračky nevedou dítě k vytváření imaginárních situací, což znamená, že hračka vybízí jen k monotónní činnosti a nedochází k rozvoji hry. Děti nevytvářely ve hře s hračkou příběhy a ani s ní nevedly dialog, i když z předchozího pozorování bylo jasné, že toho jsou děti schopny. K tvůrčí činnosti dětí došlo až ve chvíli, kdy byl vestavěný mechanismus vypnut. Moderní hračky jsou pro děti sice zábavné, ale neumožňují například přehrávání situací a zkušeností z jejich života.

Při hodnocení her s hračkami by mělo být bráno tedy v potaz i to, jak je hračka konstruována, protože dle výše zmíněných připomínek by se hra s elektronickým autem nebo například interaktivní panenkou lišila od hry s klasickým autem či panenkou. S moderním autíčkem a panenkou by byly prováděny, nezávisle na věku dítěte, monotónní činnosti, ke kterým dítě vybízejí. Nedocházelo by pravděpodobně k rozvoji úkolových her (viz podkapitola Druhy her) a hračka a hra s ní by nejspíš vedla k individuální hře. Tím by dítě držela mimo dětský kolektiv. Jiná situace by mohla pak nastat ve chvíli, kdy by byly tyto vlastnosti hraček vyřazeny z provozu a staly by se z nich hračky klasické.

2.2 Funkce hračky

V minulosti byly některé hračky určeny k procvičování předem daných schopností a dovedností, které byly žádoucí a potřebné pro život v určitém společenství a době. Hra dítěte byla tak přímo spjata s pracovní činností (Opravilová, 2004). Například v kmeni Siouxů si chlapci hráli s lasem a házeli ho na pařez, který měl představovat zvěř, a tím se učili potřebné dovednosti k lovu (Erikson, 2002). Hra byla dětmi i dospělými vnímána jako

vážný trénink. I dnes slouží hry s hračkami k procvičování a rozvíjení schopností. Například během oblékání panenek či opravování aut si dítě cvičí jemnou motoriku.

Hračky jsou důkazem toho, že děti ve své hře napodobovaly práci dospělých (Šedivá Jíchová, Kubička, 1954). I v současné době se vyrábějí miniaturní nástroje, které se dítě učí používat během společné práce s dospělými (Mišurcová, Severová, 1997). Jako příklad lze uvést dětské nádobí, hřeben a kolečko. Dostál a Opravilová (1988) ale nevidí v těchto hračkách velký přínos. Uvádějí, že se nedá předpokládat, že například zacházení s kleštěmi z umělé hmoty dá dítěti základ pro pozdější pracovní dovednosti. Dále hovoří o tom, že jakýkoliv předmět v sobě skrývá potenciál stát se hračkou, proto není nutné vytvářet zmenšeniny skutečných nástrojů a věcí.

Děti si tak pro své aktivity často volí věci, které hračkami nejsou. Při činnosti s nimi pak dítě proniká mezi dospělé a jeho jednání dostává závažnější charakter. Fantazie mu umožní, aby překlenulo nedostatky hračky, které má oproti skutečným předmětům, a dále dítěti přináší pocit ovládnutí věcného světa, které obdivuje u dospělých. Hračkami se tak stávají různé předměty, které si dítě samo zvolilo a přisoudilo jim vlastnosti, jež spadají do schématu jeho hry. (Opravilová, Gebhartová, 1998)

Vedle zmiňovaných funkcí a pojetí jsou hračky využívány během diagnostiky dětí, přičemž je podle výběru hračky a způsobu hry s ní určována vývojová úroveň dítěte, a to v pedagogice i psychologii. Hračka je také terapeutickým nástrojem v pedagogice a psychoterapii. Pracovník díky hračce může navázat s dítětem kontakt a snížit jeho napětí. Hračky se ale uplatňují i v samotném terapeutickém procesu, protože jsou pro děti přirozené a neohrožující. Hračky využívá i zdravotnický personál. Pomáhají ke zlepšení nálady, usnadňují průběh léčby a povzbuzují činnost dítěte (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004). Tyto funkce ale nejsou pro práci stěžejní, proto jim nebude věnován další prostor.

V nejběžnějším pojetí je hračka a hra s ní vnímána jako zdroj zábavy. Nejradikálnější přístup zastávají Huizinga (1971) a Caillois (1998), podle kterých hra dítěti přináší primárně potěšení. Podle těchto autorů nejsou další funkce hry už tak důležité. V současné době se ale začíná prosazovat přístup, ve kterém je hračka považována za předmět, skrze který je umožněna také výchova a vzdělávání dítěte. Opravilová (2004) v této souvislosti hovoří o tom, že ve druhé polovině 20. století došlo v pojetí předškolní pedagogiky k přesunu od nahodilého hraní k organizovaným a didaktickým hrám. K herním činnostem tak začaly vznikat speciální hračky, didaktické pomůcky a materiály.

Autorka dále dodává, že hračky jsou uváděny na trh s tím, že deklarují rozvoj inteligence, motoriky, psychických funkcí, vlastností, fantazie a tvořivosti. Hračky mají tedy dětem přinášet radost, ale plní i další funkce (Opravilová, Fixl, 1979) a uspokojují plně nebo částečně dětské potřeby (Opravilová, Gebhartová, 1998).

- Hračka pomáhá dítěti pochopit svět. Dítě se mu díky hračce učí rozumět, sleduje některé souvislosti, poznává hybné mechanismy v technice i ve společnosti a díky tomu se učí zacházet s věcmi a jednat. Každá hračka ale zachycuje jen dílčí oblast poznávání, proto je potřeba, aby dítě mělo komplex různých hraček, tak vzniká účinný nástroj pro výchovně vzdělávací funkci. (Dostál, Opravilová, 1988)
- Hračka u dítěte podněcuje pohybový a motorický vývoj. Děje se tomu tak například při uchopování hračky, manipulaci a pohybu s ní po prostoru (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004).
- Hračky mají vliv i na smyslový vývoj dítěte. V různé míře podněcují zrakové, sluchové a hmatové vnímání, přičemž některé například vybízejí k nácviku rozkládání celku v části a skládání částí v celek (Matějček, 2013).
- Některé hračky se uplatňují také při rozvíjení schopnosti řadit jednotlivosti dle kritéria (Matějček, 2013). Čechová, Mellanová a Kučerová (2004) hovoří v této souvislosti o rozvoji poznávacích a rozlišovacích schopností.
- Hračky mohou dále rozvíjet vědomosti, logické myšlení a hlavně fantazii. Hračka je pro dítě také prostředkem, jak navázat s ostatními kontakt a komunikaci (Opravilová, 1988), což znamená, že se podílí na rozvoji řeči a socializaci. Matějček (2013) vidí uplatnění hraček také při cvičení paměti.
- O vlivu hraček na osobnost dítěte hovoří shodně Čechová, Mellanová, Kučerová (2004) a Matějček (2013). Zmiňovaní autoři hračkám přisuzují schopnost ovlivňovat soustředěnost, trpělivost, vytrvalost, vynalézavost a sebeovládání dítěte. Dobrá hračka může rozvíjet také vlastní iniciativu a schopnost spolupráce (Opravilová, 1988). Matějček (2013) k tomu navíc ještě dodává, že hračky napomáhají dítěti k jeho harmonizaci. Oblíbená hračka mimo jiné pomáhá dítěti zmírňovat pocity osamocení, nebezpečí a dítě s ní sdílí mnoho všedních myšlenek a činností (Smirnova, 2011a).
- Ve hře s hračkou si dítě procvičuje a učí se role, což je důležitá průprava pro pozdější život. V představách odehrává dítě s hračkou různé situace a řeší možnosti, kterým musí v dospělosti čelit (Opravilová, 1988).

O tom, jaký má hra s autíčkem a panenkou vliv na rozvoj schopností a dovedností u dětí, bude více pojednáno později. Už teď je ale jasné, že panenka i autíčko mohou plnit v menší či větší míře všechny výše zmiňované funkce.

Po této podkapitole, která se věnuje funkcím hraček, bude následovat pasáž o teorii her. Presentované teorie třídí hry také podle jejich funkcí. Obě kapitolky se tedy do značné míry překrývají. V této jsem ale vycházela zejména z pedagogické perspektivy a v té následující bude kladen důraz na hledisko psychologické.

3 Hra v životě dítěte

V předchozí kapitole jsem obecně charakterizovala hračku a uvedla jsem její vlastnosti a funkce. Právě hračka je totiž důležitou komponentou ve hře, která se u dětí předškolního věku stává dominantní činností. Rodiče i vychovatelé potřebu hry respektují, protože hra dítěti přináší potěšení, ale je důležitá i pro jeho stimulaci rozvoje.

Hra je uváděna jako protiklad práce. Při práci jde totiž o vykonávání povinnosti, která je často určena někým jiným, kdežto podle Mišurcové, Fišera a Fixla (1980) je hra charakterizována jako dobrovolná spontánní činnost, která přináší svobodné sebeuplatňování člověka. Autoři dále dodávají, že právě možnost sebeuplatnění, kterou hra poskytuje, přináší dítěti radost a uspokojení, které jsou základním a nejdůležitějším rysem hry. Dítě si hraje jen proto, že chce a nesleduje žádný jiný cíl. Přesto podle Dostála a Opravilové (1988) je cíl hry obsažen v činnosti samé, v úsilí a pozornosti a ve zkušenostech, které při ní dítě získává. Schürer (1974) zase v této souvislosti hovoří o tom, že výsledek činnosti mívá další vývojový význam, který bývá víceméně skrytý. Autoři se shodují v tom, že hra není samoučelná a zbytečná, jak by se na první pohled nezávislému pozorovateli mohlo zdát.

Hra poukazuje na úroveň psychického vývoje dítěte (Kuric, 1986), ale je i jazykem dětství, což znamená, že skrze hru a její pozorování můžeme dítěti lépe porozumět. Do hry se promítají myšlenky, přání a touhy dítěte, které souvisejí s poznáváním (Opravilová, 2004).

3.1 Teorie hry

Existuje celá řada koncepcí a teorií her, které se snaží vysvětlit, co je to vlastně hra, v čem tkví její podstata a zda přináší dítěti pouze uspokojení nebo má v životě dítěte i jinou funkci. Ty nejznámější teorie si drží svou klasifikační platnost dodnes a mají velký význam pro současnou pedagogickou (Duplinský, 2001) a psychologickou praxi. Jednotlivé teorie vysvětlují hru zejména z biologického a psychologického hlediska. V rámci teorií lze odlišit dva hlavní proudy. První pohled zdůrazňuje, že hra má smysl sama o sobě. Druhý přístup pak oproti tomu bere ve většině případů v potaz, že hra je pro dítě zdrojem potěšení, ale zároveň je vnímána jako prostředek k rozvoji různých schopností nebo plní jinou funkci.

První teoretický pohled zastává názor, že hra má smysl sama o sobě a nepotřebuje být obhajována jinými důvody. Představitelem tohoto přístupu je J. Huizinga (1971), který hovoří o tom, že hra je starší než samotná kultura a nemá nic společného s racionalitou člověka. Dále upozorňuje, že hra je svobodná a během ní dítě vystupuje z vlastního života do dočasné sféry aktivity. Dalším znakem hry je její uzavřenost a ohraničenost, má svůj průběh a smysl jen v sobě samé. Hru je možno opakovat a vyžaduje bezpodmínečný řád. V neposlední řadě pak uvádí, že hra v sobě nese prvek napětí, který hře uděluje etický obsah.

Huizinga nás tedy přivádí k tomu, že ten, kdo si hraje, je svoboděn a má radost ze hry samotné. Toto pojetí hry systematizoval a rozšířil R. Caillois (1998), který považuje za jeden z hlavních znaků hry její neproduktivnost. Přijímá kulturotvornou roli hry, tak jako Huizinga, ale současně hovoří o existenci her, které jsou zbytky bývalých posvátných rituálů, institucí a vážných forem (Klusák, Kučera, 2010). Caillois také vytvořil novou klasifikaci her, která je v ludologii významná dodnes. V neposlední řadě poukázal i na patologii hry s důrazem na tzv. korupci hry, což znamená, že hra může člověka svést (Pelcová, 2010).

Nejznámější teorie her, které budou následovat níže, připisují hře různou podstatu a různé funkce. Flitner (1981 in Langmeier, Krejčířová, 2006) uvádí, že tento druhý teoretický pohled vnímá hru jako činnost, která napomáhá rozumnému a účelnému životu. Hra slouží k osvojení si dovedností užitečných pro budoucí život, napomáhá k obnovení sil, zotavení, uvolnění a pomáhá také v oblasti socializace a komunikace dítěte.

Nejstarší je teorie od H. Spencera, v jehož pojetí slouží hra k uvolňování přebytku energie. Tento autor považoval hru za projev vrozené síly a energie, kterou je potřeba vybit (Opravilová, 2004). Proti této teorii ale hovoří skutečnost, že si děti hrají i ve chvílích, kdy jsou unavené nebo například nemocné a mají tak jen málo energie. Navíc Dostál a Opravilová (1988) při objasňování definice hry upozorňují na to, že si děti hrají často tiše v koutku, čímž žádnou energii nevybíjí.

G. S. Hall přišel s tzv. teorií rekapitulace. Hra je v tomto pojetí vnímána jako projev vrozených tendencí, které vedou k provádění hrových činností v pevně daném pořadí, které by mělo být shodné se sledem základních fází historického vývoje lidstva (Severová, 1982). Individuální vývoj jedince neboli ontogeneze opakuje tedy ve zkratce vývoj celého rodu neboli fylogenezi (Millarová, 1978). Děti si tak například hrají na stromech a houpou se na nich, což připomíná stopy způsobu života opičích předků (Schürer, 1974). Tato teorie

byla Piagetem i dalšími následníky kritizována. V dnešní době nemá žádné uplatnění, ale v minulosti vyvolala značný zájem o výzkum dětské hry.

Další známou teorií je teorie přípravného cvičení K. Grosse. Hra je v tomto pojetí spjata s napodobováním a je autorem vnímána jako obecný impuls k procvičování instinktů (Millarová, 1978). Hrou se rozvíjejí a cvičí dovednosti, které bude jedinec potřebovat v budoucím životě (Severová, 1982). Teorie je považována za přínosnou, ale v pozměněné formě, ve které je vynechám předpoklad zvláštních instinktů (Millarová, 1978).

S. Freud v rámci své psychoanalýzy předpokládá, že ve hře dítě může uskutečnit svá přání. Dítě si ve hře vytváří vlastní svět, v němž si může přehrávat zážitky nebo události měnit. Hračky také mohou sloužit jako předměty, které jsou využity k odreagování nepřipustných nutkání. Ve hře se tedy odrážejí jak přání, tak i konflikty a nepříjemné události, a to buď přímo, nebo v symbolických činnostech. (Millarová, 1978)

Další významnou teorií je teorie hry od J. Piageta, podle něhož souvisí hra s intelektuálním vývojem dítěte a procesem asimilace (tj. proces, kterým jedinec přizpůsobuje a mění informace, které jsou přijímány zvnějšku) a procesem akomodace (tj. proces, kterým se jedinec sám vnějšímu světu přizpůsobuje). Ke hře dochází při asimilaci, při níž dítě včleňuje nové zážitky mezi ty, které má již z dřívějšíka. (Millarová, 1978)

Hra se dle Piageta začíná objevovat ve formě opakování naučených činností již v senzomotorickém období. Pro tuto práci je ale stěžejní symbolická hra, která se u dětí vyskytuje v období symbolické reprezentace, které bylo výše probíráno v rámci podkapitoly Kognitivní vývoj. Symbolická hra je prostředkem, který má dítěti umožnit zažít různé životní události nebo mu má umožnit náhradní uspokojení potřeb či přání, nebo vyrovnání se s konflikty a frustracemi (Piaget, Inhelder, 2014). Je tedy jasně vidět, že v jeho výkladu funkce symbolické hry se do značné míry překrývá s Freudovým pojetím.

Duplinský (2001) k teorii od Piageta připodobňuje i teorie Vygotského a El'konina. Ve všech třech koncepcích vnímá podobnost v tom, že kvalitativní vývoj hry je podmíněn ontogenetickým stupněm kognitivních schopností. Je zde tedy úzká souvislost mezi hrou a intelektuálním vývojem dítěte.

L. S. Vygotskij, D. B. El'konin a A. N. Leont'jev jsou spojováni s psychologíí činnosti. V rámci tohoto směru je hra vnímána jako činnost dětí, ve které se mohou projevovat perspektivy nejbližšího vývoje (Severová, 1982). Hra je vnímána jako vedoucí činnost a Vygotskij k tomu podotýká, že děti v předškolním věku se vyvíjejí především

prostřednictvím her, a to nejčastěji her symbolických (Severová, 1982). A právě z tohoto pojetí hry budu vycházet ve své praktické části práce. Z toho důvodu budu psychologii činnosti a jejímu přístupu ke hře věnovat samostatnou následující kapitulu.

3.2 Druhy her

Existuje opravdu velké množství druhů a klasifikací her. Hry jsou utříděny dle různých hledisek a kritérií, jako je například věk dítěte, stadium vývoje, gender, počet hráčů, typ převažující činnosti aj. Níže budou popsány jen nejčastěji uváděné typy her, které lze pozorovat u dětí předškolního věku.

- Funkční či činnostní hry – V těchto hrách jde o procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tyto hry ale s postupem věku ubývají nebo jsou součástí jiných her.
- Manipulační hry – Při těchto hrách dítě nejvíc procvičuje motoriku. Během her dítě získává zkušenosti o vlastnostech předmětů, jejich kvalitě, významu aj. (Kožušková, 2001).
- Konstrukční či realistické hry – Konstrukční hry nasedají na předchozí hry manipulační. Hry jsou zaměřené na konstrukci nových věcí a předmětů (Langmeier, Krejčířová, 2006).
- Iluzivní hry – Předměty jsou používány v přeneseném významu a dítě si přizpůsobuje svět dle vlastních potřeb (Langmeier, Krejčířová, 2006). Toto pojetí je shodné s vymezením symbolické hry u Piageta (1999), při které předmět nebo gesto představují něco jiného než vnímatelné fakty.
- Úkolové hry – V těchto hrách si děti hrají na někoho nebo na něco. Hrají si na maminku, tatínka či například na prodavačku a učí se tak sociálním rolím (Langmeier, Krejčířová, 2006). I zde může sloužit jeden předmět, hračka či gesto k různým účelům, jako tomu bylo ve hře iluzivní. V dalších knihách jsou tyto hry, při kterých dítě někoho ztvárňuje, označovány jako úlohové nebo námětové. El'konin ale i další autoři používají název hry rolové. Vágnerová (2005) uvádí ještě termín tematická hra. Toto označení zahrnuje také procvičování budoucích rolí, ale i řešení určitých situací. Děti si tak například hrají na školu, na obchod nebo třeba na válčení.

Vedle zmíněných her jsou někdy vymezovány také hry fantazijní nebo imaginativní, které ale vnímám spíše jako nadřazenou kategorii pro hry iluzivní a úkolové.

Hry s panenkami a auty by se daly zařadit do všech zmiňovaných kategorií, i když se domnívám, že u aut bude v porovnání s hrami s panenkami převažovat více konstrukčních her a panenky budou pravděpodobně více zastoupeny v úkolových hrách, které jsou spjaté s nácvikem rolí.

Z vývojového hlediska a potřeby herního partnera se hra dětí dělí na samostatnou, paralelní, sdružující a kooperativní. U batolat se vyskytuje hra samostatná. U dětí od 3. roku pak můžeme už pozorovat hru paralelní, pro kterou je charakteristické, že si děti hrají vedle sebe, nezávisle na sobě. Před 4. rokem se začne objevovat hra sdružující, kdy se děti věnují jednomu předem domluvenému námětu, ale jeho vlastní realizace je pak už individuální (Koťátková, 2005). Za vrchol je pak považována hra kooperativní, ve které děti vzájemně spolupracují a vyjednávají. Tato forma hry se začíná vyskytovat u dětí ve věku 4–5 let (Vágnerová, Valentová, 1992). Uvedené dělení naznačuje vývoj hry, neznamená to ale, že bychom u dětí starších například nemohli pozorovat individuální hry.

Výjimečnou typologii her vytvořil již výše zmiňovaný Caillois (1998), který rozdělil herní chování dětí a dospělých do čtyř základních skupin podle čtyř primárních principů. První skupinu tvoří agonální hry, které vycházejí z řádu zápasu, soutěžení a cílem je zvítězit například pomocí obratnosti a síly. Principem je zde námaha či úsilí. Další jsou hry aleatorické, které stojí na principu štěstí a náhody. Třetí skupina zahrnuje hry mimikrické, při kterých jde zejména o nápodobu, předstírání a hrové zdvojování. Principem těchto her jsou mimikry, které souvisejí s přijetím role ve hře, díky které jedinec vystupuje z běžného života. Do této kategorie spadají hry imitační, iluzivní, hry s hračkami jako jsou loutky a panenky, hry s rolemi a převlékáním se. Poslední skupinu představují hry vertigonální, při kterých je principem hry zavraždění. Příkladem je houpání na houpačce nebo točení se na dětském kolotoči.

Na základě zmíněné typologie bych hru s autíčky zařadila mezi hry aleatorické, protože děti mohou závodit a předhánět se, či autíčko dojede například nejdál nebo či autíčko bude první ve vymezeném cíli. Autíčka ale mohou být jistě využita i ve hrách mimikrických, stejně tak, jako je tomu u panenek.

Hru s panenkami Caillois sám řadí právě mezi mimikrické hry. Z hlediska patologie hovoří o tom, že v rámci těchto her může dojít k narušení osobní identity nebo zdvojení osobnosti (Caillois, 1998). O patologii ve vztahu k nevhodným hračkám se zmiňuje i Smirnova (2011a), která upozorňuje, že při hře s panenkou dochází k určitému druhu

identifikace. Děti přebírají obraz panenky a asimilují jej. Některé panenky mohou být ale pro dítě nebezpečné, protože jsou do nich vloženy charakteristiky, jako je například agresivita. Autorka dále uvádí, že děti dokážou až zhruba od 7 let pochopit karikatury panenek, do té doby nejsou schopné vyhnout se přijetí jejich daných charakteristik.

Hra se obecně rozlišuje na volnou a řízenou. Volná hra se vyznačuje tím, že si dítě samo volí námět hry, cíl hry, hračky, doplňkové předměty, místo ke hře, role a způsob jejich ztvárnění (Koťátková, 2005). K tomu si dítě ještě volí, zda si bude hrát samo, s dětmi nebo zda do hry zapojí i jiné osoby. Toto volné hraní lze pozorovat i v mateřské škole ve vymezených časech, kdy není činnost dětí řízena ze strany učitelů/ek.

Hry řízené jsou charakteristické tím, že je někdo ovlivňuje či zadává. Může stanovit cíl, námět, pravidla hry aj. Osobou, která do hry nejčastěji zasahuje, je rodič a učitel/ka v mateřské škole, ale může to být například také starší sourozenec, který chce udávat směr hry. V širším pojetí by se pravděpodobně za řízenou hru dala považovat i hra vrstevníků, při které je některé z dětí dominantní a řídí hru i ostatní herní partnery.

3.3 Hračka, hra a genderová příslušnost

Jak už bylo v první kapitole zmíněno, hračky jsou nástrojem genderové socializace a slouží k formování genderové identity. Zároveň jsou hračky prostředky, kterými děti svůj gender vyjadřují. Volba hraček a způsob hry se tedy proměňuje v závislosti na pohlaví/genderu dítěte.

Od každého pohlaví/genderu se očekává něco jiného. To je znatelné i z toho, jaké hračky rodiče dětem kupují a k jakému výběru je vedou. Při výběru hraček někteří rodiče postupují záměrně tak, aby u dětí podporovali jejich příslušnou genderovou identitu (Oakleyová, 2000). Dívky jsou tak podporovány ve hře s „holčičími“ hračkami a chlapci, zase ve hře s hračkami, které jsou „pro kluky“. Karsten (2006) zmiňuje, že dívkám se dostává ale větší tolerance, a to i ve volbě hraček. O tom, že je zesilováno chlapecké vyhýbání se dívčím činnostem a naopak, že u dívek se tato tendence zeslabuje, hovoří i Smetáčková (2016), která připomíná, že je to důsledkem vlivu androcentrismu.

Od dívek se ale zase během her očekává umírněnější a neagresivní chování. To je dáno tím, že společnost je více shovívavá k agresivnímu a hlučnému chování chlapců ve srovnání s dívkami (Millarová, 1978). Společnost od nich toto chování dokonce očekává, protože je potvrzením, že je dítě „správným klukem“.

Kromě genderu dítěte, zde hraje svoji roli i pohlaví/gender rodiče. Otcové a matky se totiž ve způsobu hry s dětmi odlišují. Jejich hry s dětmi se liší již v batolecím období. To dokazuje také výzkum, který provedla Caldera a Sciaraffa (1998) při hře s panenkami a vycpaným klaunem. Výsledky ukázaly, že otcové častěji hračky využívávají jako neživé objekty k lechtání dětí, kdežto matky ve hře s dětmi o panenky více pečují a krmí je. S tím koresponduje i tvrzení Karstena (2006), podle kterého poskytují otcové dětem více tělesných popudů a více s nimi hrají pohybové hry. Oproti tomu matky s dětmi hrají více hry, ve kterých stimulují jejich řeč. Autor dále uvádí, že kolem 2. roku upřednostňuje dítě hru s rodičem stejného pohlaví, jako je ono samo.

Otcové se účastní podporování genderových rolí více než matky, a to především u synů. Pokud si tak chlapec hraje s hračkami, které jsou považovány za „holčičí“, reaguje na to otec vyjádřením nesouhlasu a hru chlapce začne usměrňovat. (Atkinson, 2003)

Stejně jako rodiče a ostatní dospělí se i vrstevníci podílejí na korigování či podporování genderových rolí během hry. Atkinson (2003) uvádí, že chlapci své hry vzájemně hodnotí mnohem kritičtěji než dívky. Hra dětí se stejnou hračkou se navíc může měnit v závislosti na tom, zda je dítě o samotě nebo zda jsou poblíž jiné děti, se kterými si dle Janošové (2008) nemusí v dané chvíli ani společně hrát.

Z her, které jsou považovány za ryze chlapecké, nebo za ryze dívčí, jsou děti opačného pohlaví téměř vyčleněny (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004). Můžeme tedy pozorovat jednopohlavní/genderově homogenní uzavřené skupinky dětí věnující se své hře, které na snahu dívky nebo chlapce zapojit se do hry reagují podrážděně a odmítavě. To potvrzují i autorky Martin a Ruble (2004), které vysvětlují, že genderová identita se vyvíjí s tím, jak si děti uvědomují svoji příslušnost k jedné z genderových skupin, což vede mimo jiné právě k preferenci členů vlastní skupiny a vyhledávání aktivit, které považují za relevantní vzhledem ke svému genderu.

Vedle dospělých osob a vrstevníků mají na hru dětí vliv také starší sourozenci opačného pohlaví/genderu. Děti, které takového sourozence mají, jsou podle Janošové (2008) méně genderově vyhraněné, protože mají k dispozici širší škálu hraček a mají v sourozenci blízký vzor, jak si s nimi hrát.

Podle výzkumů chlapci preferují konstruktivní hry, při kterých využívají nejčastěji stavebnice nebo kostky. Tyto hry se s věkem stávají čím dál tím víc propracované a složité. Preferují také manipulativní a pohybové hry. Při pohybových hrách dochází mezi chlapci

často k pošťuchování. Dívky, které se těchto her účastní, bývají u ostatních dívek méně oblíbené a ani chlapci nemusejí být přijímány příliš dobře (Humphreys, Smith, 1987, podle Bealové, 1994, in Janošová, 2008).

Vedle zmiňovaných stavebnic si chlapci nejraději hrají se zbraněmi, nářadím, postavičkami hrdinů a dopravními prostředky. Co se týče charakteristik her, jsou hry chlapců dle Schürera (1974) divočejší, odvážnější a více bojovné.

Dívky si nejraději hrají s hračkami, které souvisejí s domácí tematikou, opečováváním a estetickou zdobností (Oakleyová, 2000). Ve hře využívají nádobíčko, oblečky, kočárky, plyšové hračky a samozřejmě panenky. Janošová (2008) se zmiňuje o tom, že dívky mají nejraději hračky, které představují živou bytost. Za takové hračky považuje již zmiňované panenky, „barbíny“, plyšová zvířátka a vedle toho i domácí mazlíčky. Zmiňované hračky dívky často využívají v úkolových hrách. Hry dívek jsou méně hlučné než hry chlapců.

Mnoho výzkumů se zabývá osobní preferencí hraček, reálnými hrami s hračkami a tím, jaké hračky jsou považovány za typicky dívčí a typicky chlapecké. Jedním z takto zaměřených výzkumů je i výzkum Smetáčkové (2015), který ukazuje, že děti předškolního věku považují autíčka a stavebnice za hračky, se kterými si hrají chlapci a dívkám zase přisuzují panenky a zvířátka. Podstatné pro tento výzkum je, že tyto asociace mají samy děti. Svou práci jsem zaměřila na hru s autíčkem a panenkou právě pro jejich vysokou genderovou vyhraněnost.

Janošová (2008) upozorňuje, že maskulinní a femininní hračky podněcují rozvoj jiných schopností. Proto v následující kapitole shrnu výčet funkcí panenky a autíčka, které jsou explicitně uváděny v literatuře.

3.4 Význam hry

Již v předchozím textu se na různých místech zmiňuji o tom, že hra má u dětí předškolního věku velký význam. Na tomto místě nyní krátce shrnu ty nejčastěji uváděné a pro předškolní dítě nejdůležitější funkce hry a poté se zaměřím na přínos a charakteristiky hry s panenkou a autem.

Hra je primárně zdrojem zábavy a potěšení. Vedle toho má vliv na kognitivní, emocionální, smyslový, sociální, verbální a motorický vývoj. Z hlediska genderu má hračka a hra s ní vliv na formování genderové socializace a identity. Dále je hra důležitá

pro rozvoj fantazie, umožňuje dítěti pochopit svět a osvojovat si užitečné dovednosti. Hra má také vliv na osobnost dítěte.

3.4.1 Hra s panenkou a autíčkem

Dostál a Opravilová (1988) považují panenku a autíčko za hračky, které by mělo mít dítě k dispozici po celou dobu dětství. Jsou to předměty, které představují model skutečnosti (Opravilová, 1988) a děti po těchto napodobeninách touží. Panenka představuje dítě či člověka a autíčko představuje reálně existující dopravní prostředek. Konkrétně v předškolním období děti vyžadují hračky, které mají realistickou podobu (Šedivá Jíchová, Kubička, 1954). Opravilová (1988) v této souvislosti hovoří o tom, že na hračce dítě může všechno poznávat lépe než v realitě, a to díky tomu, že je konstruována tak, že jsou v ní obsaženy typické znaky skutečnosti. Těmi může být tvar, funkce, barva aj. Hračka je také přizpůsobena proporcím dítěte, což dítěti umožňuje různě s ní manipulovat a experimentovat.

V předškolním věku se hra dítěte obohacuje o nové prvky a dítě si už všímá celé řady detailů představovaného jevu (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). Dítě už si krom panenky a autíčka hraje také s dalšími herními doplňky, kterými může být u panenky například postýlka nebo výbavička a u hry s autem zase silnice, mosty nebo třeba garáže.

Panenka

Panenky v minulosti nevypadaly tak jako dnes. Proměna jejich provedení a vzhledu s sebou přináší i odlišnosti v jejich používání při hře. Dříve byly některé panenky šroubovací nebo sestavovací, a tím se řadily mezi hračky manipulační, které umožňovaly hry na třídění a seskupování podle určitých pravidel, což rozvíjelo matematické myšlení (Opravilová, 1988). Existovaly i další typy panenek, které fungovaly například na principu otáčecí káči, která cvičí dětskou motoriku. Výše popsané panenky nejsou dnes ale těmi nejčastěji vyhledávanými a používanými. Vedle těchto hraček pak existovaly a existují panenky, které plní funkci kamaráda nebo závislého dítěte, o které je potřeba pečovat, a právě těm budu věnovat dále pozornost. Panenky jsou v dnešní době nejčastěji plastové a jsou charakteristické vysokou realističností.

Opravilová (1988) hovoří o tom, že dítě může považovat panenku za kamaráda, s nímž si může opakovat to, co samo prožívá. Uvádí, že během hry s ní může napodobovat starostlivost a péči matky, ale také její hněv a nepřiměřené sebeovládání. Panenka a hra

s ní tedy uvolňuje napětí dítěte, umožňuje přehrávání určitých situací či konfliktů a kompenzaci. Určité náměty hry se mohou dlouhodoběji opakovat, pak se pravděpodobně jedná o problém, kterým se dítě zabývá hlouběji a vyjasňuje si ho právě pomocí hry (Schürer, 1974). Tyto funkce souvisejí s udržení citové rovnováhy dítěte. O té se zmiňují Šedivá Jíchová a Kubička (1954), kteří panenku považují za hračku, která dítěti pomůže přenést se přes nepříjemné situace, a se kterou mohou sdílet starosti, strachy i svá přání. Autoři se zmiňují také o tom, že chlapci vytvářejí nerozlučné přátelství s medvídkem, který plní podobnou funkci jako u dívek panenka.

Dítě může také prostřednictvím hry s panenkou rozvíjet empatii vůči rodičům. Ve hře totiž přehrává chování rodičů vůči němu samotnému. Opakuje tak situaci, kterou samo prožilo nebo prožívá. Jak už bylo výše uvedeno, může se jednat například o napodobování starostlivosti matky, která může vést ke zlostným reakcím, což samo dítě nese nelibě.

Panenka se nejčastěji stává partnerem při hře na maminku nebo na rodinu. O panenku se dítě pečlivě stará na základě nápodoby svého okolí (Opravilová, 1988). Tím si dítě cvičí role, které budou užitečné pro jeho budoucí život. Ve hře s panenkou jsou rozvíjeny také city a povahové vlastnosti, které k dané roli patří (Šedivá Jíchová, Kubička, 1954). V této souvislosti se Erikson (2002) a Oakleyová (2000) zmiňují o tom, že panenka a hra s ní je přípravou a tréninkem na rodičovství. S tímto pojetím se ale neidentifikuje Millarová (1978), která se domnívá, že péče o děti a povinnost starat se o ně nemá pravděpodobně přímý vztah ke hře s panenkami, které představují dítě.

Hra s panenkou je významná i pro utváření sociálních postojů a vztahů dětí. Panenka dětem umožňuje, aby se sdružily ke společným hrám, a během hry s ní vzniká mnoho rozličných situací, které jsou podnětné pro sociální vývoj. Je tedy prostředníkem, díky kterému dítě vztahy navazuje nebo již vzniklé přátelství během hry upevňuje. Vztahy mezi dětmi nemusí být ale jen pozitivní, děti si mohou panenky závidět, a tím mezi nimi vzniknou konflikty. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

K rozumovému vývoji a schopnosti konstruovat přispívá dle Opravilové (1988) vše, co se dá kombinovat, obměňovat, dávat do souvislostí a užívat jako model situací a vztahů z reálného života. Dle autorky se jako doplňkový materiál pro konstruktivní činnost hodí i panenka, což znamená, že se podílí na rozvoji kognice.

Autíčko

I autíčka prošla velkou proměnou. Existují autíčka, která jsou konstruována jako skládačky, jež podporují a rozvíjejí konstrukční dovednosti dítěte. Židek (1998 in Kolláriková, Pupala, 2001) spojuje konstrukční hry s rozvojem představivosti.

Vedle nich jsou ale nejčastěji dostupná autíčka, která připomínají skutečné modely. Jádrem všech těchto hraček je pohybový mechanismus. O tom, že je důležitá jejich trvanlivost a bezporuchovost, se zmiňuje Opravilová (1988), protože když hračka ztratí její hlavní funkci, nemá o ni už dítě zájem. Dítě tak například může s autíčkem bez kola přestat jezdit běžným způsobem. Zároveň si ale myslím, že hračka může být zejména u starších dětí předškolního věku i nadále využívána ve hře, protože děti dokážou překročit explicitní znaky hračky a přetvoří si ji dle své potřeby.

Opravilová (1988) uvádí, že na autě může dítě něco vozit nebo s ním může přepravovat drobné předměty. Dítě při hře s autem pohybuje, ovládá jej nebo ho opravuje. Autíčko a hra s ním tedy rozvíjí hrubou i jemnou motoriku. Vedle manipulace s objektem umožňuje hra s autem (a se stavebnicí) rozvoj prostorových schopností a schopností technického rázu (Janošová, 2008).

Do hry s autem (stejně tak jako do hry s panenkou) může dítě promítat silný osobní zážitek. Autu mohou být přisuzovány pocity samotného dítěte jako je například strach z dopravních prostředků a hra s ním vede k jeho překonání (Opravilová, 1988). Autíčko tedy v tomto případě slouží k udržení citové rovnováhy.

Stejně jako tomu bylo u panenky, tak i autíčko považuje Opravilová (1988) za vhodný doplněk pro konstruktivní činnosti, díky kterým dochází k rozumovému vývoji a schopnosti dítěte konstruovat.

Z uvedeného výčtu dominantních funkcí, které jsou vyzdvíženy v literatuře, vyplývá, že panenka i autíčko rozvíjejí pravděpodobně v odlišné míře jednotlivé zmiňované oblasti a stimulují hry dětí rozličným způsobem. Tím ale nechci tvrdit, že by například hra s autem neměla žádný vliv na socializaci dítěte a hra s panenkou nerozvíjela v žádné míře prostorové vnímání. Funkce hraček se odvíjí i od způsobu hry s nimi. Záleží na tom, zda jsou hračky využívány preferovaným způsobem, to znamená, zda s nimi dítě dělá úkony, ke kterým panenka a autíčko primárně vybízí, nebo zda jsou využívány i jinak.

3.5 Hračky a hry v mateřské škole

Vlastní výzkum byl proveden právě v mateřské škole, proto i jí zde věnuji prostor. Hračky tvoří podstatnou a velkou část vybavení mateřské školy. Hračky i herní aktivity se liší v závislosti na kontextu předškolního systému, přičemž je rozhodující věk dítěte, kultura, stát, tradice, výchovné a vzdělávací odkazy a teorie (Brougere & Rayna, 1999; Rayna & Brougere, 2000 in Hartmann, Brougère, 2004). Hračky a hry se tedy mohou lišit i v rámci jednoho území. U nás mohou být například rozdíly ve vybavení mateřských škol běžných, alternativních a soukromých. Některé hračky slouží k didaktickému účelu a některé mohou děti využívat během volné hry. Volná hra dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je prostředkem k rozvoji poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie a myšlenkových operací. Dále je v dokumentu uvedeno, že spontánní hra je prostředek k rozvoji sebepojetí, citů a vůle.

Mechanické a elektronické hračky v mateřské škole nejsou příliš zastoupené, kvůli jejich nákladnosti a snazší rozbitelnosti (Oprailová, 1988). Zpravidla se upřednostňují jednodušší hračky, které jsou pro děti bezpečné, vyhovující a funkční.

Jak už bylo v podkapitole Druhy her řečeno, hra dítěte se z vývojového hlediska a z hlediska potřeby herního partnera dělí na individuální, paralelní, sdružující a kooperativní. Hra s autíčkem a panenkou se vyskytuje ve všech fázích vývoje, ale způsob hry se proměňuje.

Na začátku předškolního období je pro hru podle Dostála a Oprailové (1988) charakteristické jednoduché situační napodobování. Hra je tedy vysoce realistická. Panenku dítě krmí, koupe a uspává tak, jako to dělá matka s ním. Ve hře s autíčkem dítě například jezdí po silnici nebo parkuje v garáži. Tento způsob hry se často vyskytuje v individuální hře dítěte.

Během paralelní hry děti vzájemně napodobují úkony s hračkami. Jedno dítě od druhého tedy může odkoukat způsob přípravy jídla pro panenku nebo to, jak se autíčko myje v myčce. Při hrách kooperativních už se domlouvají na námětu a spolupracují spolu. Autorky Papalia a Olds (1992) k tomu dodávají, že se fantazijní hra, při které jednotlivec něco předstírá, mění na hru tzv. sociodramatickou, ve které už jsou zapojeny i další děti. Panenka je tak například využívána ve hře na rodinu, na obchod nebo na mateřskou školu. Ve hře s autíčkem si děti také rozdávají role a vzájemně se domlouvají na způsobu hry.

Roste tedy výskyt složitých námětových her a u chlapců i her konstruktivních (Dostál, Opravilová, 1988).

Když si děti hrají společně, musejí se naučit dělení se o hračky, vyjednávat, spolupracovat a podřizovat se společně domluveným pravidlům. Také se učí hájit vlastní názory a nápady, které chtějí ve hře uplatnit (Jeřábková, 1993). Od 5 let se vedle potřeby spolupráce začne objevovat i potřeba soupeření a děti se tak učí reagovat na dominanci druhých (Kořátková, 2005). Znovu se tedy dostávám k tomu, že mateřská škola a hra v ní se ve velké míře podílí na socializaci dítěte.

Opravilová a Gebhartová (1998) zmiňují i důležitost herního prostoru. Podle autorek existuje souvislost mezi prostorem a kvalitou hry. Prostor by měl být ideálně o velikosti 1,5 až 2 m² na dítě. Tato norma spoluvytváří předpoklad pro zachování konstruktivních sociálních interakcí. V menším prostoru začínají být děti více agresivní a kvalita vztahů se snižuje.

V mateřské škole má být velká herní plocha, ale také místa, kde si děti mohou hrát v poklidu individuálně, ve dvojicích nebo skupinkách. Jak už bylo výše zmíněno, děti si často hrají v genderově homogenních skupinkách. V mateřské škole tak může vzniknout dívčí teritorium, například s panenkami a kuchyňkou, a chlapecké teritorium, kde jsou například police se stavebnicí (Janošová, 2008) nebo prostor pro hry s auty. Toto uspořádání může učitelům/kám vyhovovat, protože tak nemusejí řešit dětské konflikty, ve kterých jde o to, že dívky zasahují do hry chlapců nebo chlapci do hry dívek.

4 Hra z pohledu psychologie činnosti

Protože budu k pozorovaným hrám přistupovat z pohledu psychologie činnosti, která vychází z Vygotského kulturně-historické teorie lidské psychiky, nejprve ji zde stručně nastíním. Nedělám si ale ambice obsáhnout celou jeho teorii. Spíše se pokusím nastínit základní koncepty a body teorie, které jsou podkladem pro pochopení významu hry. Posléze se budu věnovat tomu, jak tento směr a jeho zastánci přistupují ke hře dětí.

Při členění kapitol jsem se částečně inspirovala diplomovou prací s názvem Hra s autíčkem z pohledu psychologie činnosti od Pastírikové (2015), s níž sdílím stejné teoretické východisko práce.

4.1 Kulturně-historická teorie lidské psychiky

L. S. Vygotskij rozpracoval kulturně-historickou teorii psychického vývoje. Průcha (2004) vysvětluje, že v jeho teorii zdůrazňuje, že výklad lidského myšlení nemůže stavět jen na subjektivní introspekci, ale musí vycházet ze sociálních, kulturních a také historických podmínek prostředí, ve kterém myšlení funguje a je rozvíjeno. Sám Vygotskij (1976) k tomu dodává, že člověk mění v historickém vývoji své společenské způsoby a formy chování, přeměňuje vloh a funkce a vytváří nové specificky kulturní formy chování. Jedním z hlavních bodů teorie je tedy teze, že lidská psychika je determinována z vnějšku. Nejdůležitější roli zde hraje učení, zkušenosti a interakce s prostředím (Průcha, 2004), přičemž má velký význam interakce s lidmi, protože právě díky ní dochází k předání kultury. K těmto poznatkům shodně dospěl na základě svých výzkumů i Lurijs. Na základě jeho poznatků by se zjednodušeně dalo říct, že lidské vědomí a psychika je ovlivněna systémem nástrojů kultury, systémem vztahů mezi lidmi a praktickou činností, která představuje pro jedince zkušenost (Štech, 1998).

Dále je stěžejní, že Vygotskij popisuje lidskou psychiku jako zprostředkovanou psychologickými nástroji a znaky. Používání nástrojů a znaků spadá pod obecnější kategorii, kterou je zprostředkující činnost. Nástroj je orientován ven, je prostředkem působení člověka na objekt své činnosti. Znak je orientován dovnitř a je prostředkem působení na chování, tedy vnitřní činnosti. (Vygotskij, 1976)

O tom, že nástroj je prostředkem působení na vnější svět, kdežto znak je prostředkem, jak působit na vnitřní svět člověka shodně jako Vygotskij hovoří i Soukupová (2012). Zároveň dodává, že vzájemně plní i funkci toho druhého. Člověk

znaky a nástroje vytváří a užívá jako pomocné prostředky psychického vývoje a ačkoliv vznikají v průběhu historie lidstva, jsou předávány dál v sociálních interakcích během ontogeneze (Soukupová, 2012). Vygotskij (1976) vidí význam nástrojů v tom, že rozšiřují lidské možnosti a umožňují rozvoj latentního potenciálu, který je v člověku přítomný. A jako příklady psychologických nástrojů uvádí jazyk, umělecká díla, konvenční značky, mapy aj.

Soukupová (2012) k tomu pak ještě dodává, že interiorizace nástrojů a znaků vede ke změně a posunu psychiky na kvalitativně novou úroveň. Považuji za důležité na tomto místě ještě zmínit, že koncept nástrojů je jednotlivými autory, kteří na Vygotského navazují nebo ho studují, vnímán jinak. Soukupová (2012) používá pojmy psychologický a kulturní nástroj a vnímá je jako synonyma. Oproti tomu Štech (1997) v rámci Vygotského teorie tyto termíny rozlišuje. Autor uvádí, že nástroje jsou nejprve používány druhou osobou, která jedinci ukazuje, jak předmět používat a jak s ním manipulovat. Kulturní nástroje se v psychologické nástroje mění ve chvíli, kdy se stávají součástí struktury činnosti jedince. To je odrazem Vygotského (1976) tvrzení, že každá vyšší psychická funkce se ve vývoji dítěte objevuje dvakrát. Nejprve jako funkce interpsychická a posléze jako funkce intrapsychická, tedy činnost individuální. Dále Štech (1997) popisuje, že tyto kulturní nástroje určují, ovlivňují, formují a vedou činnost jedince. Protože jako příklad nástrojů uvádí předměty jako je lžička či hrníček, domnívám se, že za kulturní nástroj může být považována i hračka, v mém případě autíčko či panenka.

Zároveň je ale důležité podotknout, že dítě není jen pasivním příjemcem. Dítě je v osvojování si psychologických nástrojů v rámci sociálních interakcí aktivní (Vygotskij, 1976). Předměty dítě prohlíží, zkouší a různě s nimi manipuluje.

S tím souvisí další často uváděný dílčí koncept jeho teorie, kterým je už výše zmíněný vývoj vyšších psychických funkcí, které jsou zprostředkovány psychologickými nástroji v sociálních interakcích. Vyšší psychické funkce jsou pak vnímány jako nástavba nižších psychických funkcí, které jsou společné lidem i zvířatům a patří mezi ně, jak uvádí Vygotskij (1976), dvě skupiny jevů. V první řadě je to osvojení si jazyka, písma, počítání a kreslení, tedy procesů, které vedou k osvojení si vnějších prostředků kulturního vývoje a myšlení. A dále zahrnují vývoj speciálních vyšších psychických funkcí, kterými jsou například volní pozornost, logická paměť nebo vytváření pojmů.

Vygotskij (2004) dále vysvětluje, že dospělé osoby nebo třeba starší děti hrají ústřední roli v konceptu zóny nejbližšího vývoje. Ta je definována jako zóna neboli rozpětí

mezi aktuální úroveň výkonu dítěte a možným výkonem, kterého by dítě bylo schopno dosáhnout za určitých podmínek, především za podpory jiné zkušenější osoby (Vygotskij, 2004). Zejména rodiče, vychovatelé/ky a zkušenější děti tak mohou učení předškolních dětí podporovat a mohou jim pomáhat dosáhnout lepšího výkonu. Poznatky a zkušenosti, které dítě získá z těchto interakcí, se internalizují (Vágnerová, 2005). Pro tuto práci je podstatné, že zónu nejbližšího vývoje vytváří podle Vygotského (2002) i hra. Hra podle něj představuje činnost, která mu dovoluje překročit úroveň dosavadních schopností, a tím vytváří základy vnitřního sémantického prostoru.

4.2 A. N. Leont'jev a jeho navazující teorie

N. Leont'jev navázal v některých koncepcích své teorie na Vygotského a ve svém pojetí hry i na D. E. El'konina. Je považován za hlavního představitele psychologie činnosti a ústředním pojmem jeho teorie se stala právě činnost. Činnost může podle Leont'jeva (1978) probíhat buď v interakci s lidmi, nebo v interakci s předmětným světem. Z toho, že činnost vysvětluje v rámci společnosti, ale i z dalších jeho formulací je jasné, že stejně jako Vygotský a Lurijs vnímá společnost a vztahy mezi lidmi jako důležitý faktor rozvoje jedince.

Činnost rozlišuje na vnitřní a vnější, přičemž ta vnitřní vychází z vnější praktické činnosti. Činnost je spojována s potřebou (motivem) a po jejím uspokojení se ztrácí. Lidská činnost je realizována z jednotlivých úkonů. Jako úkon je označován proces, který směřuje k vědomému cíli. Cíl je tedy spojován s úkonem. To vysvětluje na příkladu, kdy je činnost člověka vyvolána potravou, která je motivem. Pro uspokojení potřeby potravy, jsou realizovány úkony, které nesměřují přímo k dosažení potravy. Cílem může být například zhotovit vhodný lovecký nástroj. Ten může být následně využit. Vyvolaná činnost a úkony se ale vzájemně nekryjí. Stejný úkon ale může uskutečňovat různé činnosti, stejně tak stejný motiv se může konkretizovat v jiných cílech a může tak vést k různým úkonům. (Leont'jev, 1978)

Právě zmiňované úkony jsou podle Leont'jeva nejdůležitějšími částmi každé lidské činnosti. Proto se pokusím hry s autíčkem a panenkou rozebrat na jednotlivé sekvence a následně je hodnotit.

Dále hovoří o operacích, které jsou popisovány jako způsoby, jak uskutečnit úkon. Operace se vztahují k podmínkám. Souvisí s nimi materiální předměty neboli nástroje, ve kterých vykryštalizovaly způsoby operace. Nástroj tak určuje způsob, jakým bude úkon

vyplněn. Jako příklad uvádí řízení automobilu. Ze začátku jsou operace jako například přeřazení rychlosti úkonem, který je podřízen cíli. Poté se úkon zapojuje například do složitějšího úkonu změny rychlosti automobilu. Zde je přeřazení jedním ze způsobů plnění a je tedy operací, která ho uskutečňuje, a už tak není cílevědomým procesem, tedy úkonem. (Leont'jev, 1978, str. 80)

K nastíněné analýze ale Leont'jev (1978) zároveň dodává, že když činnost ztratí motiv, kterým byla vyvolána, pak se přemění v úkon a ten zase naplňuje jinou činnost. A dále, že úkon se může stát sám činností, pokud vyvolá podněcující sílu, nebo se může změnit ve způsob dosažení cíle, tedy v operaci, která realizuje úkony.

Leont'jev, jak už bylo výše naznačeno, v rámci své teorie počítá i s předměty, nástroji a celkově s vlivem kultury. Ta společně se společenskými vztahy ovlivňuje činnost jedince. Štech (1997) k tomu uvádí, že Vygotskij, Leont'jev a Lurija uvažují o procesech kognitivního a osobnostního rozvoje v souvislosti se zprostředkujícími předměty, nástroji. Rozvoj osobnosti není spjat jen s nástroji, ale vyvíjí se v rámci celoživotních činností člověka (Severová, 1982), které jsou ztělesněné právě v předmětech, nástrojích materiální a duchovní kultury (Dostál, Opravilová, 1988). Sám Leont'jev (1978) při vysvětlování utváření osobnosti jedince popisuje, že dětská činnost se uskutečňuje vztahy k člověku prostřednictvím věcí, jako je například hrníček nebo židle, a zároveň vztahy k věcem prostřednictvím člověka. To znamená, že matka například dítěti podá hračku, a dále, že úkony prováděné dítětem, kterými může být třeba bouchání hračkou o zem, působí nejen na hračku, ale i na matku. Stejně jako Vygotskij přisuzuje Leont'jev jedinci vlastní aktivitu, protože člověk vstupuje do vztahu s okolním světem jevů a předmětů.

4.3 Psychologie činnosti a hra

Sovětské psychologové rozlišují vývojová stadia dle převažující činnosti, která je pro dané období charakteristická. Vedoucí činnost u dětí je taková, ve které během jejího vývoje dochází k nejdůležitějším změnám v psychice dítěte a která dítě připravuje k přechodu do vyššího vývojového stadia (Leont'jev, 1966). Zjednodušeně se ústřední činnosti obecně člení na hru, záměrné učení a práci.

Já se dále zaměřím na to, jak Vygotskij, Leont'jev a El'konin přistupovali právě ke hře, jakožto k hlavní činnosti v dětském věku. Vygotskij ve své teorii pojetí hry jako první z těchto autorů začal rozpracovávat a Leont'jev s El'koninem na jeho myšlenky navázali a rozpracovali je. Zároveň se tito dva autoři ovlivňovali a vzájemně čerpali ze svých prací.

Níže se pokusím o syntézu pojetí hry těchto tří autorů, kteří shodně stavěli do popředí hračku jako nástroj hry, přisuzovali ve hře velký vliv sociálním vztahům a zabývali se zejména hrami, ve kterých dítě přehrává nějakou roli, přičemž jsou pro ně tyto hry spjaty s imaginací a pravidly. Tyto body u autorů vnímám jako ústřední.

Lurijovi se dále věnovat nebudu, protože ačkoliv byl jedním z nejvěrnějších stoupenců Vygotského a po jeho smrti některé z jeho konceptů teorie nadále rozpracovával, přímo hrám se nevěnoval.

Hra a hračka

Vygotskij (2002) ve svém pojetí hry předesílá, že hračku může představovat jakýkoliv předmět, kterému dítě připíše význam. S tím souvisí i jeho další tvrzení, že věci, předměty mají motivující sílu ve vztahu k činnostem mladších dětí. Ve hře ale věci tuto motivační sílu ztrácejí a dítě tak začne jednat nezávisle na tom, co vidí (Vygotsky, 2002). Leont'jev (1966) ale upozorňuje, že zvolený předmět se nestane ve hře čímkoliv. Musí odpovídat svými funkcemi a charakteristikami dané hře. Podle tohoto tvrzení, tak autíčko nebo panenku nemůže představovat například písek, protože jeho vlastnostmi je hračkám dalece vzdálen a nelze ho ani krmit ani s ním popojíždět po dráze.

Leont'jev (1966) dále vyčleňuje specializované hračky, mezi které řadí hračky s určitou funkcí a bez stálé funkce. Popisuje i hru s natahovacím autíčkem a vysvětluje, že hra s ním se odvíjí od stupně vývoje, ve kterém se dítě nachází. Buď tedy dítě během hry využije mechanických vlastností hračky, nebo je bude ignorovat.

El'konin (1983) hračky dělí na námětové, za které považuje například panenky nebo zvířátka, a dále na předměty, hračky s určitou funkcí, které jasně vybízí k určitým úkonům. Mezi takovéto předměty řadí například lžičku nebo hrníčky.

Dvě výše zmíněné dělení se tedy do značné míry překrývají. Oba autoři vycházejí z toho, jaké úkony se s hračkou dají uskutečnit a k čemu hračka dítě vede, vybízí.

S hračkami, které vystupují v raném dětství jako předměty, dítě dělá předmětné úkony, které jsou formovány dospělými osobami. Příkladem takového úkonu je krmení lžičkou. Od předmětného úkonu se hry vyvíjí ke všeobecným herním úkonům, tj. například krmit lžičkou panenku a nakonec k hernímu rolovému úkonu, tj. být mámou a krmit panenku lžičkou. (El'konin, 1983)

Hra jako prostředek k uspokojování potřeb

Hra v předškolním věku souvisí podle Vygotského (2002) se vznikem nových neuvědomovaných potřeb a motivů, které pro dítě nejsou realizovatelné a zároveň pro něj představují přání trvalejšího charakteru. Hra je tedy imaginární a iluzorní realizací nerealizovatelných přání dítěte (Vygotsky, 2002). Děti si tak hrají například na to, že vaří, opravují autíčka aj. Zde spatřuji podobnost s pojetím funkce hry Piageta a Freuda, podle kterých si dítě může prostřednictvím hry uskutečňovat svá přání. Zároveň ale Severová (1982) upozorňuje na to, že Vygotskij odmítá Freudovo jednostranné pojetí hry jako činnosti, která je závislá na vnitřních činitelích. Vygotskij i ve hře bere v potaz vnější činitele, kterými jsou třeba dospělé osoby nebo dětský kolektiv. Z toho vyplývá, že do dítěte se skrze hru vepisuje prostředí.

Leont'jev (1966) v této věci zastává názor, že hra obsahuje motiv sama o sobě. Což znamená, že si dítě nehraje proto, aby dosáhlo nějakého výsledku, který odpovídá jeho potřebě. Dítě nechce vyhrát, ale chce si pouze a jen hrát. Motivem je činnost samotná. Zároveň ale hovoří o tom, že v dítěti vzniká rozpor, mezi potřebou zacházet s předměty a mezi rozvojem operací, které jsou k úkonu potřebné. Jako příklad uvádí, že dítě chce řídit samo automobil. A právě hra mu to umožňuje.

Ačkoliv tedy Leont'jev zdůrazňuje, že motivem hry je její vlastní obsah činnosti, zároveň stejně tak, jako Vygotskij vnímá hru jako prostředek k uspokojení dětských potřeb. Ve hře totiž může dojít k ovládnutí skutečnosti, která dítěti jinak není bezprostředně dostupná (Leont'jev, 1966).

Hra jako cesta k chápání světa dospělých

S výše zmíněnou potřebou jednat a ovládnout skutečnost souvisí i další bod, o kterém se Leont'jev (1966) ve svém pojetí hry zmiňuje. El'konin (1983) dokonce toto rozpracování vnímá jako řešení Vygotského nepropracovaného předpokladu, že hra je důležitá pro uspokojení motivů a potřeb.

Podle Leont'jeva (1966) se dítě prostřednictvím hry učí chápat svět lidských předmětů, těch je stále více a přibývá i předmětů, které používají dospělí a jsou pro dítě nedostupné. Úkolem dítěte je jejich ovládnutí a pochopení, což se děje především v jednání s nimi. Dítě vstupuje do aktivního vztahu s lidmi i věcmi a snaží se jednat jako dospělý. Dále objasňuje, že tím, že jedná s předmětem jako člověk, si ho uvědomuje jako lidský předmět.

Důležitost dospělých osob v dětské rolové hře asi nejvíc pak vyzdvihuje El'konin (1983), který rolovou hru vnímá jako hru, která je zaměřena na oblast lidské činnosti a na mezilidské vztahy, díky nimž se dítě učí orientovat v úlohách a motivech činnosti lidí. Zjednodušeně řečeno, dospělý člověk je hlavním předmětem rolových her.

Oba autoři tedy shodně zastávají názor, že dospělé osoby a jejich činnosti jsou pro dítě přitažlivé. Dítě se dostává do konfliktu, protože se jim chce přiblížit, ale zároveň toho není schopno. Tento problém řeší v předškolním věku právě hra.

Hra a imaginace

Jedním ze základních kritérií hry je dle Vygotského fiktivní situace, která ve hře vzniká jako prostor mezi skutečným a imaginárním polem, což znamená, že dítě je současně uvnitř i mimo hru (Kravtsov, Kravtsova, 2010). Pro imaginární pole je pak klíčová imaginace, která představuje v jeho teorii hry stěžejní pojem.

Pro imaginaci v předškolním věku je důležité, že se začíná oddělovat objekt od významu, od vizuálního a sémantického pole. Jako příklad uvádí herní situaci, ve které se z klacku stane kůň a vznikne tak nová specifická struktura. Ta je charakteristická tím, že spojuje původní objekt, který si zachovává část svých vlastností s novým, imaginovaným významem. Vzniklý význam se stává určující pro chování dítěte a je to právě hra, ve které se význam od objektu začíná odpojovat. Stejně tak dochází i k oddělování významu od činnosti. (Vygotsky, 2002)

El'konin (1983) k tomu doplňuje, že při náhradě předmětu jiným dítě nejčastěji využívá předmětů, které nemají jasný herní význam a jsou používány jako doplňky k obsahovým hračkám, za které považuje například panenky nebo zvířata. Lze si tedy představit, že při hře s panenkou jako hlavní hračkou může být například dřívko využito jako teploměr nebo kamínky jako jídlo. U autíčka zase mohou být použity krabičky ke stavbě mostu.

Také Leont'jev (1966) vysvětluje, že v předškolním věku vznikají představované herní situace. V těch si předměty zachovávají svůj význam a současně dostávají nový specifický smysl. K oddělení smyslu a významu dochází během hry. Zároveň on i El'konin (1983) upozorňují, že hra nevzniká z volné fantazie, která by jakkoliv utvářela představovaný svět dítěte. Fantazie se utváří, stejně tak jako se odděluje smysl a význam, až v samotné hře dítěte. A Vygotskij v této souvislosti uvádí, že fantazie se v mentálním vývoji dítěte objeví, až když se stane nezávislým na vlastním vnímání (Kravtsov, Kravtsova, 2010).

V souhrnu se tedy jedná o to, že ve hře dítěte předškolního věku už se uplatňuje schopnost představivosti, fantazie a dítě tak není vázáno na realitu. Jedna činnost může být zastupována činností druhou a předmět může dítě považovat za cokoliv jiného než ve skutečnosti je. Dochází totiž k přenosu významu z jednoho předmětu na druhý. A činnost dítěte je pak řízena významem, který objektu připisuje (Severová, 1982). Opět zde spatřuji paralelu s pojetím symbolické hry u Piageta. Společné je to, že autoři hru vnímají v kontextu kognitivního vývoje dítěte. Vygotskij ji považuje za přechodné stadium mezi realistickou činností dětí raného věku a rozvinutým logickým myšlením dětí staršího věku a dospělých (Severová, 1982).

Hra a pravidla

Za další důležitý prvek hry Vygotskij (2002) považuje pravidla, která se vyskytují pokaždé, když je ve hře imaginární situace. Autor vysvětluje, že pro herní pravidla je charakteristické, že vznikají jako výsledek interakce s dospělými nebo ve spolupráci kolektivu dětí. Dítě je pak schopno tato pravidla lépe dodržovat. Tím, že dítě nastavená pravidla dodržuje, se učí oddálit své uspokojení a realizovat ho vhodným způsobem. Pravidla pomáhají dítěti oddělit od sebe činnost a význam. Význam se začíná stavět do popředí a dítě tak činnost nerealizuje jen kvůli ní samotné, ale kvůli významu, který pro něj má. (Vygotsky, 2002)

Vedle toho Leont'jev (1966) hovoří o hrách úkolových, pro které je charakteristické, že na sebe bere dítě určitou roli, ve které rekonstruuje jednání typické nejčastěji pro nějaké zaměstnání, a tím na sebe bere zobecněnou sociální funkci dospělého. A právě v těchto hrách jsou podle něj skrytá pravidla, která mají dosáhnout jednoty s danou úlohou ve hře.

Tato jednotu se ale dle El'konina (1983) proměňuje. Ve hrách jsou nejprve zjevné hrové úlohy, představované situace a pravidla jsou skrytá. Z těchto her se později vyvíjejí hry, ve kterých jsou pravidla zjevná a představované situace i úlohy jsou skryté. Zároveň dodává, že tyto hry už nesouvisí bezprostředně s reálnými vztahy. Pro mladší děti smysl hry tedy podle autora spočívá v kontaktu s osobou, ale pro děti starší jsou už důležitější pravidla. Hrou s pravidly může být například hra „Já hloupá buchta kuchta“, „Chodí Pešek okolo“ nebo hra „Na Mrazíka“. Těmto hrám se ale věnovat dále nebudu.

Pravidla se vytvářejí v úlohových hrách ve chvíli, kdy už dítě neobjevuje pouze vztah k předmětu, ale i vztahy mezi lidmi (Leont'jev, 1966). Opět se zde tedy ukazuje, že

druhé osoby jsou pro dítě i ve hře nepostradatelné. Díky nim se učí vzájemným vztahům a dodržování pravidel.

Autoři tedy shodně zastávají názor, že se dítě ve hře podřizuje a řídí pravidly. Rozdíl je jen v tom, jak tyto hry pojmenovávají, u Leont'jeva se setkáváme s úlohovými hrami a u El'konina s rolovými. Ve všech je ale základ stejný. Dítě si hraje na někoho nebo na něco a přebírá tak roli nebo vstupuje do herní situace, která je spjata s pravidly.

Analýza hry

Vygotskij a El'konin se zmiňují o tom, že nejlepší cesta, jak poznat hru, je začít od zkoumání her složitějších. Když pochopíme tyto hry, můžeme pak porozumět i hrám jednodušším. Opačný přístup ale zastává Leont'jev, který říká, že máme začínat s analýzou u her nejjednodušších. Při analýze hry jako činnosti využívá již výše zmiňovaných a vysvětlených pojmů úkon a operace. Pro pochopení aplikace termínů nastíním příklad, který uvádí sám Leont'jev (1966). Dítě si hraje na to, že jezdí na koni. Koně ve hře představuje hůl, tedy jiný předmět, který je pro dítě dostupný. Úkonem je jízda na koni a jeho cílem je jet na koni. Operace je způsob, kterým se úkon realizuje a je svázána s reálnými předmětnými podmínkami. V uvedeném příkladu operace odpovídá holi a úkon koni.

Úkon je tak, jak vysvětluje Leont'jev (1966), pro dítě úkon reálný. Je vyvozen z reálného života a motivem hry je vlastní úkon a ne výsledek. Operace ve hře jsou ale také reálné, protože jsou reálné i obrazy reálných předmětů hry. Způsob úkonu i operace je tak adekvátní předmětu, se kterým si dítě hraje. Pro lepší pochopení Leont'jev (1966) uvádí další příklad hry, ve které plní židle funkci motocyklu a pohyby dítěte odpovídají vlastnostem židle a ne motocyklu.

O zmiňovaných úkonech Leont'jev (1966) hovoří jako o zobecněných. Tím má na mysli, že když si dítě hraje například na nějakou profesi, nenapodobuje jednu konkrétní osobu, ale obecně provádí úkony, které jsou pro dané zaměstnání typické. Opět to vysvětluje tím, že ve hře není dítě vedeno motivem napodobit konkrétní osobu, ale je vedeno motivem uskutečnit samotný úkon ve vztahu k předmětu.

Analýzou hry se zabývá i El'konin (1983), který volí obecnější hledisko. Za hlavní jednotky hry považuje role a s ní spojené hrové činnosti, kterými děti realizují role a vztahy mezi nimi. Příkladem může být očkování panenky doktorkou nebo nakládání odpadků do autíčka popelářem.

Dalšími analyzovanými prvky je pak obsah a námět hry. Za námět hry považuje oblast reality, kterou děti ve hře ztvárňují, napodobují. Námět je ovlivněn sociálními podmínkami života dítěte. Obsah hry pak vyjadřuje to, co dítě napodobuje jako hlavní charakteristiky činnosti a vztahů mezi dospělými. V obsahu se tak může odrážet třeba vnější stránka činnosti člověka, kterou je například to, jaké využívá člověk předměty, s čím pracuje. (El'konin, 1983)

Tyto dva uvedené způsoby analýzy hry se ale vzájemně nevylučují. V prvním kroku může dojít k analýze hry dle El'konina a ve druhém kroku může být využita detailnější analýza, kterou popisuje a využívá Leont'jev.

Hra a zóna nejbližšího vývoje

Již bylo výše uvedeno, že hra pro dítě v tomto období představuje z vývojového hlediska hlavní činnost, která vytváří zónu nejbližšího vývoje. Díky ní se dítě posouvá ve svém vývoji a formují se budoucí zásadní funkce (Vygotsky, 2002). Je to způsobeno tím, že dítě je ve hře schopné podávat výkony a překračovat své hranice, čehož by v běžném fungování nebylo schopné. Ve hře na rozdíl od běžného života umí dítě oddělit význam od objektu a činnosti. Díky hře se tedy dítě vyvíjí. V období školní docházky je hra a její funkce nahrazena učením.

Ačkoliv El'konin (1983) přímo nehovoří o zóně nejbližšího vývoje, také považuje hru za prostor, ve kterém se dítě vyvíjí. A hru vnímá jako činnost, která dítě připravuje na další vývojové stadium. Zajímavé ale je, že Vygotskij v rámci tohoto konceptu připisuje důležitou roli všem více zkušeným osobám, kterými může být například i starší dítě nebo sourozenec. Tyto osoby jejich intervencí mohou dítě posunout na vyšší potenciálně dostupnou úroveň. El'konin (1983) ale naproti tomu tuto důležitou funkci přičítá jen dospělým osobám, kterými jsou nejčastěji rodiče nebo vychovatelé/ky v mateřské škole. Hovoří o tom, že přechody ve hře neboli její vývoj vyžaduje právě vedení ze strany dospělého. Ten je totiž pro dítě vzorem a představuje nositele lidských forem činnosti a vztahů. Dále vysvětluje, že při společné činnosti s dospělým se dítě učí, jak používat předměty, a jaké úkony s nimi má uskutečňovat. U her s autíčky a panenkami by tak například učitel/ka mohl/a dětem ukazovat, jak si hrát s nově pořízenou hračkou.

Funkce hry

Soukupová (2012) shrnuje na základě studia Vygotského funkce hry u předškolního dítěte. Uvádí, že hra, ve které si dítě na něco nebo někoho hraje, je přínosná pro rozvoj

symbolické reprezentace, autoregulaci, plánování činnosti, komunikaci a imaginaci. Jedná se tedy o výčet funkcí úkolových her.

Sám Leont'jev (1966) pak spatřuje význam hry v rozvoji rysů osobnosti dítěte, kam spadá schopnost dodržovat pravidla. Tato funkce hry se překrývá s výše zmíněnou autoregulací. Dítě musí ve hře přizpůsobit a ovládnout své chování, musí se podřídít kolektivním pravidlům a musí odolat pokušení uspokojit své přání a potřeby ihned během hry. Zmiňované platí v případě, že je hra uskutečňována ve větším počtu dětí. S uplatňováním pravidel a jejich podřizování se souvisí i další funkce hry, kterou je osvojování si společenských funkcí a společenského chování (Leont'jev, 1966).

Při přebírání rolí dospělých ve hře se s nimi dítě porovnává a zjišťuje, že dospělou osobou ještě není (El'konin, 1983). Díky hře si dítě uvědomuje své místo a postavení ve společnosti.

Další funkcí, kterou Leont'jev (1966) uvádí, v rámci formování osobnosti dítěte je sebehodnocení. To se podle Leont'jeva formuje při dětském hodnocení svých schopností, dovedností a úspěchu v porovnání s ostatními dětmi. Ve hře s autíčkem a panenkou to nebude například tolik o sebehodnocení hbitosti a rychlosti, jako o schopnosti dodržovat a plnit požadavky hry.

Důležitou funkcí hry, které byl výše věnován značný prostor, je i dle Vygotského zmiňovaná imaginace a dle Leont'jeva aktivní představivost dítěte. Tato schopnost se formuje až ve hře. Opět se zde tedy uplatňuje Vygotského koncept tzv. zóny nejbližšího vývoje.

El'konin (1983) také považuje hru za prostředek k překonání egocentrismu a činnost, ve které dochází k decentraci. Tyto pojmy jsou převzaty od Piageta a El'konin je aplikuje na svou teorii rolových her. Poznávací egocentrismus je překonáván tím, že při přehrávání rolí dítě bere v úvahu i roli svého herního partnera, s čímž souvisí i proces decentrace, pro který je charakteristické, že kromě vztahů k partnerovi z hlediska role, kterou plní, je důležité i to, že dítě nahlíží na významy předmětů, hraček bez přímé manipulace s nimi (El'konin, 1983).

V rámci utváření osobnosti dítěte má dle El'konina (1983) hra význam i při formování družného dětského kolektivu, při formování samostatnosti, pro utváření kladného vztahu k práci aj. El'konin tak poskytuje výčet i dalších funkcí hry, ale zároveň upozorňuje, že není konečný a že hra může mít pro dítě i mnoho dalších významů.

Ještě bych ráda uvedla, že Leont'jev (1966) na základě výzkumů od L. S. Slavinové naznačuje, že děti ve věku 3–4 let sice hrají námětové hry s panenkami, ale uplatňují v nich hlavně manipulaci s předměty. Z toho lze tedy usoudit, že dominantní je rozvoj motoriky dítěte. A až v dalších letech předškolního období převažují již zmiňované představované situace, kdy manipulace s předměty ustupuje a je nahrazena způsobem hry, ve které se uplatňuje výše zmiňovaná představivost. El'konin (1983) také dospěl k této diferenciaci a počátky rolí v dětské hře lze podle něj pozorovat kolem 3 let věku. Tvrzení podporuje i Vygotskij (2002), který hovoří o tom, že hra s imaginární situací se vyskytuje až u dětí ve věku 3 let.

Jak je patrné, autoři se zaměřili zejména na přínos rolových her, a to v oblasti osobnostního a psychického vývoje. Zároveň ale nezamítají, že by mohlo docházet pomocí těchto her k rozvoji i dalších dovedností a schopností, a že by k jejich rozvoji nemohlo docházet prostřednictvím jiných her.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

5.1 Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu je zanalyzovat dětské hry předškolních dětí v prostředí mateřské školy, při kterých jsou využity autíčka a panenky. Zajímá mne, jak si s nimi děti hrají, jaké jsou hlavní charakteristiky hry a jaké konkrétní úkony s nimi děti provádějí.

Hry s panenkami a autíčky budou také vzájemně porovnány. Stejně tak se pokusím porovnat, jak si s jedním typem z vybraných hraček (panenky a autíčka) hrají chlapci a jak dívky. Pokusím se tedy zjistit, zda hračka vybízí dívky a chlapce ke stejným herním úkonům, nebo zda k hračce přistupují odlišně.

Navazujícím cílem je zjistit, k čemu hry s danými hračkami dětem mohou sloužit. S akceptací skutečnosti, že hra je primárně zdrojem zábavy a potěšení, chci odhadnout, jaké oblasti se prostřednictvím her s autíčky a panenkami mohou rozvíjet.

Na závěr porovnáám samostatně provedené rozhovory s dětmi s pozorovanou realitou. Pokládané dotazy se týkaly zejména preference hraček v kontextu genderu.

5.2 Výzkumné otázky

Na výše vymezené cíle navazují čtyři okruhy výzkumných otázek:

- Jak vypadají hry s autíčky a panenkami? Jak si s nimi děti hrají a jak jsou hračky ve hře využívány?
- Jaké úkony hry s autíčkem a panenkou zahrnují? K rozvoji jakých vývojových oblastí mohou tyto úkony směřovat?
- Liší se hry s autíčky od her s panenkami? Popřípadě jak? Liší se hry s autíčky ze strany dívek od her chlapeckých? Popřípadě jak? Liší se hry s panenkami ze strany chlapců od her dívčích? Popřípadě jak?
- Shodují se výpovědi dětí ohledně preference hraček s pozorovanou realitou?

6 Metody sběru dat

Pro naplnění stanovených výzkumných cílů jsem zvolila kvalitativní přístup, díky kterému jsem mohla pozorovat dětskou hru. Cílem kvalitativního přístupu je získat vhled, porozumění a orientaci (Ferjenčík, 2010) do zkoumané problematiky, v mém případě do volné hry dětí s autíčkem a panenkou v jejich přirozeném prostředí, kterým byla třída v mateřské škole. V rámci kvalitativního přístupu jsem pro sběr dat zvolila pozorování a jako doplňkovou metodu rozhovor. Tyto metody budou popsány níže.

Před zahájením výzkumu jsem třídu navštívila, abych se představila učitelce i dětem. Také jsem chtěla, aby si děti na mou přítomnost zvykly dřív, než započnu pozorování jejich her. To se podařilo a s dětmi jsem se velmi rychle sblížila. Ochotně mi ukazovaly hračky, povídaly si se mnou a zodpovídaly mé dotazy. Mému rychlému začlenění napomohla i učitelka, která dětem vysvětlila, že tam s nimi budu nějaký čas trávit a že se budu dívat, jak si ve školce hrají. Na této obecné informaci pro děti jsme se předem domluvily, protože jsem chtěla, aby volba hraček zůstala na samotných dětech. Zároveň je ale ubezpečila, že nejsem náhradou za žádnou ze stávajících učitelek.

Etická problematika sběru dat byla ošetřena před zahájením samotného výzkumu. Má přítomnost ve třídě byla odsouhlasena ředitelkou i učitelkami v dané třídě s příslibem toho, že bude zachována anonymita dětí. Tu jsem zajistila záměnou jejich jmen a omezením důvěrných informací. Písemné vyrozumění pro rodiče či informovaný souhlas nebylo podle ředitelky potřeba, protože považovala zaměření výzkumu ve shodě s rámcovým vzdělávacím programem/školním vzdělávacím programem. Učitelka ústně rodiče o výzkumu vyrozuměla. Rodiče proti mému docházení do třídy nic nenamítali a samotné děti mi pozorování jejich hry ve všech případech dovolily.

6.1 Pozorování

Pozorování bylo prováděno ve třídě mateřské školy. Třída je členěná na hernu a prostor se stoly a židličkami. V herně, kde je koberec, probíhá většina her pohybových a her s hračkami, u stolků si děti převážně vybarvují, kreslí nebo si hrají s didaktickými hrami. Děti se mohou po třídě volně pohybovat a v rámci volné hry si mohou samy zvolit, ve které části třídy si budou hrát, s čím a jak. Stůl učitelky je umístěn přesně na rozmezí těchto dvou částí třídy. Bližší popis vybavení herny a hraček, které mají děti k dispozici, je uveden v příloze v podkapitole Popis třídy a fotky autíček, panenek a herních doplňků.

Pozorování probíhalo v době volné hry od 7:15 do 8:30 hodin a několikrát i po svačině po dobu 10 dní. V tomto časovém rozmezí některé děti už ve třídě byly a některé teprve přicházely. Pozorování je plánovitě selektivní (Ferjenčík, 2010) a v mém případě jsem si ho specifikovala pouze na hru s autíčky (či jiný příbuzný dopravní prostředek) a s panenkami. Po příchodu do třídy jsem si sedla vždy stranou, a až když jsem si všimla, že si tyto hračky děti volí pro svou hru, přiblížila jsem se a zeptala se dětí, zda jim nebude vadit, když budu sedět poblíž a koukat se na to, jak si hrají. Všechny děti mou přítomnost odsouhlasily a brzy si mne přestaly úplně všimnout. Po skončení sledované hry jsem si opět sedla stranou a vyčkávala jsem na další možnost pozorování, nebo jsem plynule přešla k pozorování další hry, pokud byla zrovna zahájena.

Do her dětí jsem zasahovala minimálně a snažila jsem se, abych je svou přítomností co nejméně ovlivnila či narušila. Sama učitelka zasahovala jen v případě nevhodného způsobu hry, při vyčleňování dětí ze hry ostatními, nebo při vzniklém konfliktu mezi dětmi.

Záznamy her jsem si dělala na papír. Snažila jsem se sedět vedle dětí tak blízko, abych mohla doslovně zapisovat i jejich konverzaci. V některých případech to ale nebylo možné, protože rozhovory byly příliš dlouhé a rychlé, v herně bylo příliš hluku nebo byly komentáře určeny jen pro dítě samotné, a tak byly pronášeny velmi potichu. Kromě popisu hry a přímé řeči je pozorování doplněno také o vlastní postřehy a údaje na úrovni dojmů, které mají hru dětí dokreslit.

Celkem jsem zaznamenala 30 volných her, přičemž 15 her probíhalo s autíčky a 15 s panenkami. Komplexní přepisy her jsou součástí přílohy.

6.2 Rozhovory

V rámci výzkumu jsem vedla celkem tři typy rozhovorů. Rozhovor byl veden s dětmi po každé pozorované hře. Dále jsem provedla rozhovory s dětmi a jednou s učitelkou po ukončení pozorování her. Bližší informace a specifika vedených rozhovorů, které byly doplňkovou metodou k získání dat, jsou uvedeny níže.

Krátký rozhovor byl veden s dítětem nebo herní skupinkou po každé pozorované hře, ve které bylo využito autíčko nebo panenka. Rozhovory byly polostrukturované, což znamená, že jsem okruhy otázek měla předem připravené, ale v některých případech jsem je obměnila. K obměně došlo tehdy, když jsem se domnívala, že mi dítě nerozumí, nebo že bych se mohla dozvědět více informací pozměněním původní otázky. Odpovědi na otázky

jsem si ve všech případech zapisovala na papír a následně jsem provedla jejich přepis. Pokud mi dítě na některou z otázek neodpovědělo, při přepisu jsem ji vynechala. Přepsané rozhovory jsou součástí přílohy.

V mnoha případech děti hry rychle měnily, nebo se začaly bez ukončení předchozí hry věnovat jiné činnosti, a tak bylo vedení rozhovoru komplikované. Stěžejní pro ně bylo zaujetí hrou. Dále bylo patrné, že děti nad předchozí hrou už nedokážou příliš přemýšlet. Následná reflexe pro ně byla těžká, až nemožná. Odpovědi dětí byly většinou jednoslovné nebo se odpovědi vyhýbaly. Strohlost odpovědí by mohla být způsoben také tím, že jsem stejné typy otázek některým dětem kladla opakovaně a dětem se na ně nechtělo znovu odpovídat. Sama učitelka dále uvedla: „*Oni ty děti hodně špatně mluví. Neumí se vyjádřit, mají špatnou slovní zásobu.*“ Z jejího pohledu by se tedy mohlo jednat i o vliv jazykové bariéry. S těmito omezeními při vedení rozhovorů je zejména u mladších dětí nutno počítat.

Myslím si, že více informací o hře bych získala, kdybych zejména s mladšími dětmi vedla rozhovor už při samotné hře. Děti si hru nemusejí vybavovat a lépe popíší role a téma, obsah a způsob hry. Tím bych ale do hry zasahovala a následně by se mohla vlivem otázek i odpovědí vyvíjet jiným směrem. Od tohoto záměru jsem tedy i přes nižší výnosnost mých rozhovorů, prováděných až po celkové hře, upustila.

Vedenými rozhovory jsem se snažila lépe pochopit hru dětí. Odpovědi na první tři otázky jsem v některých případech využila už ve fázi kódování her. Chtěla jsem vědět, na co si děti hrály a koho ve hře představovaly. Dále mne zajímalo, jak hru vnímají obecně i z genderového hlediska. Tato informace bude vyhodnocena společně s druhým typem rozhovorů na závěr.

Struktura rozhovoru:

Na co sis hrál/a?

Jak se ta hra jmenovala?

Koho hrajete? Kdo ve hře jste?

Můžou tuhle hru hrát i holky/kluci?

A můžou ji hrát kluci/holky?

Další krátké rozhovory jsem vedla po ukončení pozorování s dětmi, které tvoří výzkumný soubor. Celkem se jedná o 15 dětí. Rozhovory byly strukturované. Otázky jsem

pro děti měla tedy předem připravené. Odpovědi na otázky jsem si zaznamenávala na papír a následně jsem provedla jejich přepis. Přepsané rozhovory jsou taktéž součástí přílohy.

Na tyto rozhovory jsem si vyčlenila jeden den. Pokládány dotazy jsem si chtěla zasadit pozorované hry do širšího kontextu. Chtěla jsem zjistit, zda mají doma a v mateřské škole oblíbenou stejnou hračku, zda jejich výpověď o oblíbené hračce v mateřské škole koresponduje s pozorovanou realitou a jakou hračku podle nich preferují děti opačného pohlaví/genderu.

Je potřeba zdůraznit, že i při vedení těchto rozhovorů děti odpovídaly jen podle zkušeností, které si pamatují, a podle toho, jak jsou schopny a ochotny o nich mluvit. Výsledky z této části výzkumu budou uvedeny až po výsledcích z pozorování.

Struktura rozhovoru:

S jakou hračkou si hraješ doma nejradši?

S jakou hračkou si nejradši hraješ ve školce?

Dotaz pro dívky: *S čím si ve školce hrají nejradši kluci?*

Dotaz pro chlapce: *S čím si ve školce hrají nejradši holky?*

Ve zvlášť vyčleněném dni jsem vedla strukturovaný rozhovor i s učitelkou. Odpovědi na otázky jsem si opět zaznamenávala na papír a následně jsem provedla jejich přepis. Celý rozhovor je součástí přílohy.

Při vedení rozhovoru mne zajímalo zejména to, jak vnímá volnou hru, s čím si děti nejvíce v její třídě hrají a jestli pozoruje nějaké proměny ve hře za dobu své praxe.

Struktura rozhovoru:

Jak vypadá režim dne v této třídě?

Jaké hračky jsou podle Vás mezi dětmi nejoblíbenější?

Máte v nějakém dokumentu zakotvenou volnou hru?

Posmívají se děti sobě navzájem, když si například holky hrají s autíčky nebo kluci s panenkami?

Jak dlouho ve školce už pracujete?

Pozorujete nějaké proměny ve hře dětí?

Odpovědi dětí na mé dotazy byly strohé. Myslíte si, že je to tím, že jsou pokládány otázky příliš těžké?

7 Výzkumný soubor

Výzkum byl proveden v mateřské škole v Českých Budějovicích. Mateřskou školu a konkrétní třídu jsem oslovila na základě osobní známosti s jednou z učitelek.

Mateřská škola má celkem 192 dětí v 7 třídách. Třídy se nacházejí v areálu čtyř budov, v jejich středu je velká školní zahrada. Třídy jsou z hlediska věkového složení heterogenní a jsou pojmenovány převážně podle zvířátek.

Třídu, do které jsem docházela já, navštěvuje 25 dětí, z toho je 13 chlapců a 12 dívek. Věk dětí se pohybuje v rozmezí od 3 let do 6 (7) let. Samotný výzkumný vzorek tvoří 15 dětí, z toho 7 dívek a 8 chlapců. Ty byly do výzkumu zařazeny v rámci metody prostého záměrného (účelového) výběru. Metoda spočívá v tom, že do výzkumu jsou vybíráni ti účastníci, kteří splňují určitá předem stanovená kritéria výběru, a zároveň ti, kteří s tím souhlasí (Miovský, 2006). V mém případě jsem vybírala děti, které si během 10 dní volné hry, jež probíhá od 7:15 do 8:30 hodin (ve výjimečných případech i déle), hrály s panenkou (miminko, Barbie či jiný typ panenky) nebo autíčkem či jiným podobným dopravním prostředkem. Děti jsem se vždy na začátku zeptala, zda mohu jejich hru pozorovat. Všechny děti bez výjimky s mou přítomností a zapisováním poznámek souhlasily. 10 dětí se do vzorku nedostalo, protože si s vybranými hračkami nehrály, nebyly přítomny z důvodu nemoci, nebo do třídy docházely až těsně před svačinou.

Pro přehlednost uvádím tabulku s informacemi o výzkumném souboru. V následujícím textu uvádím buď konkrétní věky dětí, nebo děti označuji jako mladší, středně staré a starší. Za mladší děti považuji ty od 3 do 4 let. Za středně staré považuji děti ve věku od 4 do 6 let a za starší pak ty od 6 do 7 let.

Chlapci	Tobík	Pavlík	Kája	Daník	David	Lád'a	Jarda	Martínek
Věk	3,6	3,10	4,11	5,2	5,5	5,10	6,1	6,5

Dívky	Terezka	Šárinka	Amálka	Stelinka	Sabinka	Ema	Janička
Věk	3,7	3,7	3,8	3,11	4,3	6,5	6,7

8 Metoda analýzy dat

V této části práce popíši, jak jsem postupovala při kódování pozorovaných her a jak jsem získala odpovědi na stanovené výzkumné otázky, které zde pro připomenutí a přehlednost ještě jednou uvádím:

- Jak vypadají hry s autíčky a panenkami? Jak si s nimi děti hrají a jak jsou hračky ve hře využívány?
- Jaké úkony hry s autíčkem a panenkou zahrnují? K rozvoji jakých vývojových oblastí mohou tyto úkony směřovat?
- Liší se hry s autíčky od her s panenkami? Popřípadě jak? Liší se hry s autíčky ze strany dívek od her chlapeckých? Popřípadě jak? Liší se hry s panenkami ze strany chlapců od her dívčích? Popřípadě jak?
- Shodují se výpovědi dětí ohledně preference hraček s pozorovanou realitou?

Abych odpověděla na první a částečně na třetí okruh stanovených výzkumných otázek, analyzovala jsem některé informace z pozorování. Jedná se o údaje, díky kterým mohu popsat, jak vypadají hry s autíčky a panenkami. Kategorie, pod které data a hry přiřazuji, jsem nestanovila na základě pozorování, ale vycházím z již předem stanovených kategorií, které jsou popsány v teoretické části práce. Tyto kategorie jsem ověřovala a prohlubovala je o další poznatky. Některé výsledky jsou doplněny i o výpovědi učitelky.

Abych získala odpovědi na druhý a třetí okruh výzkumných otázek, využila jsem metody zakotvené teorie. Při jejím použití je cílem vytvořit teorii (Strauss, Corbinová, 1999). V rámci zakotvené teorie jsem pak uplatnila zejména otevřené a axiální kódování. Typy kódování jsem od sebe striktně neoddělovala, ale plynule jsem dle potřeby mezi nimi přecházela. Také Strauss s Corbinovou (1999) zmiňují, že hranice mezi jednotlivými typy kódování jsou uměle vytvořené a nenásledují nutně v předem daném pořadí za sebou.

Kódovala jsem pozorované hry a v případě potřeby i krátké rozhovory, které následovaly po každé hře. Při kódování je text nejprve rozbit na jednotky a následně jsou jim přiřazena jména (Šedřová, 2007) neboli kódy. V mém případě bylo někdy kódované samotné slovo, věta nebo i celý úsek textu. Některým pasážím bylo přiřazeno i více kódů. Naopak přepsané části pozorování, které se netýkaly hry s autíčkem, nebo panenkou, jsem nekódovala. To jsou například situace, kdy došlo k odklonu od původní hry. Během

kódování jsem měla k ruce i drobné poznámky, které jsem si v terénu během pozorování psala.

Při kódování jsem postupovala tak, že jsem si nejprve okódovala všechny pozorované hry s autíčky. Strauss s Corbinovou (1999) doporučují pravidelně odstupovat od dat. Během jejich analýzy jsem se tedy sama sebe ptala, o co vlastně jde, o čem data vypovídají, co je pro ně charakteristické, co je podstatné aj. Postupně jsem tak nalézala nové kódy, které jsem často měnila nebo poupravovala, aby byly přiléhavé a jejich název odpovídal úkonu s hračkou či charakteristice hry. Pozorované hry jsem mezi sebou průběžně porovnávala. Každý kód byl následně definován, popsán a byl k němu přiřazen výčet dílčích úkonů ze všech pozorování, které ho reprezentují (viz příloha: Přehled kódů a jejich popis u her s autíčky). Poté následoval další krok, ve kterém jsem kódy přiřadila pod dílčí subkategorie a kategorie. Objevení významných kategorií, jejich kombinování a objevování vztahů mezi nimi je dle Strausse a Corbinové (1999) důležitou součástí zakotvené teorie. V prvním kroku jsem se tedy pokusila zjistit, jaké úkony jsou s hračkou prováděny, a ve druhém už jsem zkoušela odhadnout, k rozvoji jakých oblastí mohou směřovat.

Při kódování pozorovaných her s panenkami jsem uplatnila shodný postup jako u autíček. I zde jsem provedla analýzu všech her a porovnávala jsem je mezi sebou.

Ve třetím kroku jsem vzájemně porovnávala hry s autíčky s hrami s panenkami. Všechny vymezené kódy (viz příloha: Přehled kódů a jejich popis u her s autíčky a Přehled kódů a jejich popis u her s panenkami), subkategorie a kategorie jsem pro přehlednost zanesla do tabulek a následně je popsala.

Abych odpověděla na poslední výzkumnou otázku, vyhodnotila jsem také rozhovory, které jsem s dětmi prováděla v samostatném dni po ukončení všech pozorování. V rámci rozhovorů jsem se dětí ptala, jaké jsou jejich oblíbené hračky doma a v mateřské škole a s jakými hračkami si nejraději hrají děti opačného pohlaví/genderu. Odpovědi, které jsem na tyto otázky dostala, jsem sumarizovala a následně vzájemně porovnávala. Zároveň pro ucelení výsledků čerpám některé informace i z rozhovoru s učitelkou a z rozhovorů, které jsem s dětmi prováděla po každé hře. Všechny provedené rozhovory jsou doplňkovou metodou. Za stěžejní a nejvíce výnosné považuji pozorované hry, které byly následně analyzovány, jak už bylo popsáno výše.

9 Shrnutí výzkumné části – Výsledky

9.1 Obecné charakteristiky her s autíčky a panenkami

V první fázi popisují hry s autíčky a panenkami, a to na základě kvalitativního rozboru získaných dat z pozorování. Výsledky jsou dále doplněna o vlastní postřehy z pozorování a odpovědi z rozhovoru s učitelkou.

9.1.1 Počet pozorovaných her

Tabulka č. 1: Počet pozorovaných her

	Chlapci	Dívky	Smíšené skupinky	Celkem
Hry s autíčky	13	0	2	15
Hry s panenkami	7	8	0	15

Během 10 dní pozorování jsem zaznamenala 15 her s autíčky a 15 her s panenkami. Z těchto 30 pozorovaných her si společně chlapci s dívkami hráli jen ve 2 případech, a to při hře s autíčky nebo vláčky. Při hrách s panenkami se smíšené skupinky nevyskytly. Děti si tedy nejčastěji hrály buď samy, nebo v genderově homogenních skupinkách. Pokud se jednalo o hry smíšené, byl v nich využíván jiný typ hraček, než jsou panenky a autíčka. Nejčastěji to byly molitanové bloky, ze kterých děti vytvářely různé stavby. Ke společným hrám tedy vybízel spíše neutrální herní materiál. Obecně byly společné hry pozorovány převážně u mladších dětí.

Navíc jsem ale postřehla dalších 10 chlapeckých her s autíčky a 1 hru dívky s autíčkem, které jsem nestihla zaznamenat, protože jsem se právě věnovala jinému pozorování. Celkem se tedy jedná o 11 nezaznamenaných her s autíčky. Dále jsem nestihla zaznamenat pouze 1 hru s panenkami Barbie, které se účastnili chlapci. Z toho jasně vyplývá, že hry s autíčky během mého pozorování převažovaly, a to navzdory tomu, že je ve třídě jen o jednoho chlapce víc než dívek.

Hra s panenkami není tedy pravděpodobně ve školce mezi dívkami příliš oblíbená, což vnímá i učitelka, která se vyjádřila takto: „...holky moc klasické panenky nechtějí.“ Nižší počet pozorovaných her s panenkami ze strany dívek může být dále vysvětlen pozdním příchodem některých dětí, které tak nemají prostor pro volnou hru, a tudíž jsem

jejich hry nemohla zaznamenat. Dalším důvodem převahy her s autíčky může být věkové zastoupení dětí. Vypozorovala jsem totiž, že zejména starší dívky si raději malují, tancují nebo jen pozorují děj v herně. Oproti tomu starší chlapci se o hru s autíčky stále zajímali. Při volbě hraček dětmi nelze opomenout ani vliv učitelky. Ta dětem nejčastěji doporučuje nespécifický herní materiál, jako jsou molitanové bloky, kostky nebo dřívka. Z pozorování pak vyplynulo, že chlapcům častěji doporučuje hru s autíčky než dívkám hru s panenkami. Autíčka jsou tedy v této třídě více legitimizována autoritou. Dívkám hra s autíčky, stejně tak jako chlapcům hra s panenkami, nebyla během mého pozorování doporučena ani jednou. Krom všech zmiňovaných faktorů může svou roli hrát například i vzhled dostupných panenek a autíček a jejich atraktivita. Autíčka byla ve většině případů modernější, hezčí a v lepším stavu než panenky. Je potřeba zmínit také to, že autíčka byla chlapci často vyhledávána v hluchých místech programu. Pokud byla chvilka času, sáhli po autíčku a jen tak s ním popojížděli. Tento způsob hry byl jednoduchý, nevyžadoval žádné herní doplňky a ani herního partnera. Hry s panenkami Barbie byly oproti tomu náročnější na přípravu a i samotná hra vyžadovala větší časovou dotaci. Individuální hry s panenkami miminek (dále jen miminko) či panenkou holčičky (tuto panenku budu v dalším textu označovat pro zjednodušení také jako miminko, protože s ní tak bylo i zacházeno a podle jejího vzhledu se nedalo určit, jak staré dítě má představovat) byly v průměru stejně rychlé a nenáročné jako hry s autíčky, ale oproti nim opět méně vyhledávané. Chlapci se ve volných chvílkách uchýlovali ke hře, ale dívky raději jen posedávaly, pozorovaly ostatní nebo si povídaly.

Z tabulky je dále patrné, že hry s autíčky se účastnili převážně chlapci. Pouze ve dvou případech se jednalo o hry smíšené (2× se jednalo o skupinku složenou ze stejných dětí – chlapce a dívky, proto o ní budu hovořit v jednotném čísle). Dívky si samy od sebe pro svou hru autíčka nikdy nezvolily.

Hry s panenkami se vyskytují v podobném počtu u chlapců i u dívek. Dívky převažují jen o jednu hru. Hry chlapců s panenkami tedy nejsou v této třídě žádným tabu. Učitelka se v této souvislosti vyjádřila, že děti se sobě vzájemně neposmívají, když si hrají s hračkou, která není připisována jejich genderu. Na výskyt her má tedy pravděpodobně vliv i příznivé klima třídy. Zároveň považuji za důležité podotknout, že téměř všechny hry s panenkami byly u chlapců zaznamenány až v posledních třech dnech pozorování. To si vysvětluji tak, že hračky jsou populární po určité časové období. Když je omrzí, začnou být obecně preferovány zase jiné hračky nebo jiný druh her. Navíc se jednalo o lavinový

efekt. Jakmile byla panenka ze strany chlapce, který je přijímaný ostatními a má na ně pravděpodobně vliv, použita ve hře, připojili se i ostatní chlapci. I v následujících dnech pak panenky a další herní doplňky k nim vyhledávalo víc chlapců. K těmto hrám se vyjádřila i učitelka v rozhovoru: „*Kluci si hrají rádi s panenkami Barbie, ale až v poslední době. Je to od té doby, co k panenkám přibylo Barbie auto a ten rozkládací plastový domeček. Hlavně kvůli tomu domečku si s tím kluci teď hrají. Ale holky taky.*“ Je tedy možné, že chlapci by o samotné panenky zájem neměli a jejich atraktivita se zvyšuje až s dalšími herními doplňky.

9.1.2 Výskyt typů her z hlediska vývoje a potřeby herního partnera

Tabulka č. 2: Výskyt typů her z hlediska vývoje a potřeby herního partnera

	Typy her	Počty pozorovaných her	
		Hry s autíčky	Hry s panenkami
Chlapci	Individuální	6	3
	Paralelní		1
	Sdružující	5	2
	Kooperativní	2	1
Dívky	Individuální		6
	Paralelní		
	Sdružující		1
	Kooperativní		1
Smíšené skupinky	Individuální		
	Paralelní		
	Sdružující	2	
	Kooperativní		

Než popíšu samotnou tabulku, chtěla bych upozornit na to, že zařazení pozorovaných her do vymezených kategorií, které jsou charakterizovány v teoretické části práce (viz kapitola Druhy her), nebylo vždy jednoznačné. Některé hry byly na hranici mezi typem hry sdružující a kooperativní, nebo se v průběhu hry spolupráce mezi herními partnery proměňovala. Vždy jsem ale hru nakonec zařadila jen do jedné kategorie a to do té, která odpovídala převažujícímu charakteru hry.

Hry s autíčky

U chlapeckých her s autíčky jsou téměř rovnoměrně zastoupeny hry individuální a sdružující. Kooperativní charakter měly dvě hry, při kterých byla využita autíčka. Tento vývojově nejvyšší typ se vyskytl u hry, které se účastnili středně staří a starší chlapci, a druhá hra se pak vyskytla u věkově smíšené herní skupinky. Chlapci, který hru řídil, bylo 6 let a dalším dvěma chlapcům bylo kolem 3,5 let. Ve hře se vyskytlo sdílení tématu hry, vyjednávání a spolupráce. Individuální hry se pak nejčastěji vyskytovaly u nejmladšího chlapce. Tento chlapec reprezentuje trend, jelikož jsem pozorovala, že i ostatní mladší děti si často hrály samy a to nejen s autíčkem, ale i jinými hračkami.

U genderově smíšené dvojice, která si hrála společně s autíčky a v druhém případě s vláčky, se jednalo o sdružující typ her. V obou případech vedl hru chlapec a udával její podobu. Dívka se jí měla přizpůsobit.

Hry s panenkami

Při hře s panenkami si dívky nejčastěji hrály individuálně. K individuální hře častěji volily miminka než panenky Barbie. Dále se u dívek vyskytla jedna hra sdružující a jedna kooperativní. Kooperativní hry s panenkou se účastnily starší dívky.

U chlapců převažovala při využití panenky hra individuální. Panenky nebyly ve hře využívány obvyklým způsobem. Kárka nebo miminka symbolizovaly dopravní prostředky. Prováděli s nimi tedy úkony, které nejsou typické pro hru s panenkou. S panenkami Barbie ale nakládali odlišně. Hry s nimi byly povahy sdružující a kooperativní. Tyto hry byly charakteristické bohatými náměty a přidělováním si rolí, ať už vlastním nebo vzájemným.

U dívek tedy celkově převažovaly hry s miminkami, kdežto u chlapců převažovaly hry s panenkami Barbie a jejich herními doplňky. Jak u chlapců, tak u dívek se hra s panenkou nejčastěji vyskytovala v rámci individuálních her.

Porovnání her s autíčky a panenkami

Autíčka i panenky byly nejčastěji voleny k individuální hře dětí. U panenek byl celkový počet her 9 a u autíček 6 z 15. Hračky jsou tedy vhodné jak pro individuální, tak i skupinové hry. U autíček převažovaly oproti panenkám hry sdružující. Pro hry sdružující je v mých pozorováních charakteristické, že se děti domluví na společné hře, ale každý pojme hru podle svého. V některých případech byl na začátku hry stanoven způsob, jakým si budou hrát, stanovily si téma hry nebo si dokonce rozdaly role. Tohoto původního vymezení se ale buď držely jen krátkou chvíli, nebo ho nebraly ani na zřetel. Hra je tedy

sice skupinová a jsou v ní prvky sdílení, jako například hra se stejnou hračkou, stejné provádění úkonů nebo hra ve společném prostoru, ale tyto hry obecně nedosahují kvalit her kooperativních. Hry kooperativní pak byly z časového hlediska průměrně delší než jiné typy her. Tyto hry byly také bohatší a zahrnovaly rozmanité úkony s hračkami.

9.1.3 Výskyt druhů her z hlediska obsahu hry

Tabulka č. 3: Výskyt druhů her z hlediska obsahu hry

	Typy her	Počty pozorovaných her	
		Hry s autíčky	Hry s panenkami
Chlapci	Manipulační	8	2
	Konstrukční	4	
	Iluzivní		3
	Úkolové	1	2
Dívky	Manipulační		6
	Konstrukční		1
	Iluzivní		
	Úkolové		1
Smíšené skupinky	Manipulační	1	
	Konstrukční	1	
	Iluzivní		
	Úkolové		

V první řadě je opět potřeba upozornit na to, že přiřazení her pod jednotlivé kategorie, které jsou blíže charakterizovány v teoretické části práce (viz kapitola Druhy her), nebylo vždy úplně jednoznačné. Nakonec jsem se ale vždy rozhodla pouze pro jednu kategorii, a to pro tu přiléhavější nebo vývojově vyšší. Například všechny konstrukční hry jsou zároveň i hrami manipulačními. Stejně tak se vyskytovala manipulace i u iluzivních her s panenkami. Tyto předem stanovené kategorie, které vycházejí z teoretické části, jsou příliš hrubé, ale pro orientaci, popis a vytvoření kontextu k jednotlivým analýzám hry je považuji za dostatečné.

Hry s autíčky

Autíčka byla nejčastěji chlapci využívána v hrách manipulačních, které jsou definovány jako hry, v nichž je procvičována motorika dítěte. Ve 4 případech byly pozorovány u chlapců hry konstrukční. Při těch chlapci něco vytvářeli nebo stavěli z dílů, kostek nebo neutrálního herního materiálu. Úkolová hra se ve hře s autíčky vyskytla u chlapců pouze jednou, a to u chlapců starších. Ti si ke své hře zvolili lego s autíčky, letadlem a hráli si na Vánoce.

U genderově smíšené dvojice se vyskytla jedna hra manipulační a jedna konstrukční. V obou případech byl vůdcem hry chlapec. Ten vždy započal hru a dívka se k němu až později připojila. Očekával od ní, že se jeho hře přizpůsobí. Dívka jeho způsob hry skutečně akceptovala, ale jen po krátkou dobu. Poté ji hra přestala bavit a opustila ji.

Chlapci se během her s autíčkem hodně pohybovali. Jezdili s autíčky po velké ploše herny. Dívka, která se do her s autíčkem a mašinkou také zapojila, měla problém herního partnera stíhat. Ujížděl jí, protože byl rychlejší a obratnější než ona.

Hry s panenkami

Hry dívek s panenkou jsem nejčastěji klasifikovala jako hry manipulační. Při těchto hrách dívky panenku nejčastěji chovaly, tiskly ji k sobě a houpaly ji. V jednom případě se vyskytla hra konstrukční. Dívky stavěly z neutrálního herního materiálu místnosti. Panenka v této hře ale nebyla centrální hračkou. V jednom případě bylo miminko využito ve hře úkolové. V ní jedna dívka hrála matku miminka a druhá hrála psa.

Ve dvou případech byla panenka chlapci využita v manipulační hře. Nejčastěji byly pak hry chlapců s panenkami klasifikovány jako iluzivní. V těch miminko nebo kárka představovaly autíčko nebo letadlo. Jedná se tedy o symbolickou funkci, při které jeden předmět představuje předmět jiný. V tomto případě se z panenky nebo hlavního herního doplňku, kterým byla kárka, stal dopravní prostředek. I v jiných hrách byla tato funkce pozorována, ale ne v tom smyslu, že by panenka, hlavní doplněk k panence nebo autíčko představovalo jinou hračku či předmět, a tím by došlo ke změně povahy hry. V těchto pozorovaných hrách nebyl respektován primární význam hračky. Hračka byla užita dle potřeby dítěte a symbolizovala žádaný objekt, tedy dopravní prostředek. Hra s panenkami Barbie byla u chlapců odlišná od her s miminkem. Panenkám Barbie přiřazovali role a částečně se jich drželi během hry. Tyto hry jsem tedy klasifikovala jako úkolové.

Jak už z předchozího textu vyplývá, dívky a chlapci se v některých hrách s panenkami odlišovali. Dívkami bylo miminko vnímáno jako dítě, kdežto u chlapců při iluzivních hrách kárka či panenky zastupovaly něco jiného.

Porovnání her s autíčky a panenkami

Jak u autíček, tak i u panenek se v součtu nejčastěji vyskytovaly manipulační hry. V těchto hrách převažovaly úkony s hračkou, které jsou spjaté zejména s motorikou dítěte. To znamená, že děti při hře s hračkou různě pohybovaly, hrály si s ní v ruce aj. Tyto manipulační hry byly nejčastěji pozorovány u mladších dětí. Autíčko častěji vybízelo k hrám konstrukčním. Během her děti stavěly silnice, dráhy, používaly lego aj. K iluzivním a úkolovým hrám zase více vybízely panenky.

Už v této fázi výsledků je patrné, že hry s autíčky a s panenkami se v některých směrech shodují a v některých odlišují (viz souhrnná kapitola Shrnutí – Vzájemné porovnání her s autíčky a panenkami). Zároveň je jasné, že stejná hračka může být využita různým způsobem.

9.2 Rozvíjené oblasti při hře s autíčky a specifické charakteristiky her s autíčky

Ve druhé fázi výsledků popisují, jaké úkony byly s autíčky vykonávány a jaké oblasti mohou být při hrách s autíčky rozvíjeny. K výsledkům jsem dospěla na základě kódování pozorovaných her a krátkých rozhovorů, které s dětmi byly provedeny po každé hře. Ještě bych chtěla upozornit na to, že při popisování výsledků u jednotlivých kódů udávám počet her, ve kterých se kód vyskytl. Zároveň ale mohl mít kód ve hře různé podoby. Například u první hry s autíčkem bylo v rámci jemné motoriky kódováno 5 různých úkonů. Stejně tak je tomu i při popisu specifických charakteristik her s autíčky. Následně bude stejný postup uplatněn na pozorované hry s panenkami.

9.2.1 Rozvíjené oblasti při hře s autíčky

Tabulka č. 4: Rozvíjené oblasti při hře s autíčky a počty her, ve kterých se kód vyskytl

Kategorie a subkategorie		Přiřazené kódy
MOTORIKA A POHYB		Jemná motorika (15 her)
		Hrubá motorika (15 her)
		Koordinace (5 her)
ŘEČ		Vzájemná komunikace (9 her)
		Jednosměrná komunikace (9 her)
		Slovní doprovod (4 hry)
		Zvukový doprovod (5 her)
KOGNICE		Řešení problému (5 her)
		Symbolismus – autíčko (3 hry)
		Nápodoba (5 her)
POZORNOST		Koncentrace (2 hry)
KONSTRUKČNÍ SCHOPNOSTI		Konstrukce (5 her)
MECHANICKÉ SCHOPNOSTI		Mechanika (4 hry)
PERCEPCE		Zaměření pozornosti k autíčku/mašince (4 hry)
		Hodnocení autíčka (2 hry)
OSOBNOST		Vytrvalost (3 h)
SOCIÁLNÍ OBLAST	OBLAST VZTAHŮ	Řízení hry (9 her)
		Podřizování se (7 her)
		Vymezování se (5 her)
		Konflikt (3 hry)
		Vymezování pravidel (4 hry)
		Spolupráce (2 hry)
		Jednostranná spolupráce (2 hry)
	PÉČE	Ochrana autíčka (1 hra)
	SOCIÁLNÍ ROLE	Role dítěte (1 hra)
EMOCE	SEBEHODNOCENÍ	Spokojenost s vlastním výkonem (2 hry)
+ DOPLŇKOVÉ FUNKCE V OBLASTI EMOCÍ		Autíčko ke zmírnění osamocení (2 hry)
		Autíčko/doprovodná hračka k ventilaci emocí (2 hry)

KATEGORIE: MOTORIKA A POHYB

Kódy Jemná motorika, Hrubá motorika a Koordinace směřují k rozvoji vývojové oblasti Motorika a pohyb.

Jemná motorika: zaměřena na motoriku prstů.

Při hrách s autíčky byly vykonávány rozmanité úkony, které lze zařadit pod jemnou motoriku. Jemná motorika byla procvičována a rozvíjena ve všech pozorovaných hrách s autíčky. Děti manipulovaly s autíčkem v ruce, hrály si s jednotlivými částmi autíčka, vyměňovaly nebo připojovaly za autíčko nástavce, přidávaly k autíčku panáčka a lego, nakládaly na autíčko materiál, stavěly silnice a dráhy aj. Během jedné hry bylo pozorováno až 10 různých úkonů, které se týkaly právě jemné motoriky.

Mezi hrami chlapců a genderově smíšenou herní skupinkou nebyly pozorovány žádné rozdíly. Jen u dívky bylo kódováno méně úkonů, jelikož se do hry včlenila později a jen na krátkou chvíli.

Hrubá motorika: pohyby týkající se celého těla, velkých svalových skupin.

Kód Hrubá motorika se vyskytl také u všech pozorovaných her s autíčky. Mezi nejčastější úkony, které reprezentovaly hru s autíčkem, patřila jízda s autíčkem po herně, popojíždění s autíčkem po menší ploše, ale také třeba létání a házení s autíčkem. Mezi další pozorované úkony patřilo například tlačení nákladu před sebou, padání k zemi, lehání si aj. Během jedné hry bylo pozorováno až 12 různých úkonů, které se týkaly hrubé motoriky.

Mezi hrami chlapců a genderově smíšenou herní skupinkou nebyl pozorován větší rozdíl. Jen dívka měla při jízdě s autíčkem a mašinkou potíže, protože nestíhala tempo jízdy herního partnera. V jednom případě na něj volala: „*Kámo, počkej na mne.*“ A ve druhém: „*Hele kámo, počkej na mne.*“ Je tedy pravděpodobné, že konkrétně úkon jízda s autíčkem je u chlapců rozvinut častějším nácvikem lépe než u dívek. Jízda po zemi je totiž základní úkon, který nechyběl v žádné pozorované hře.

Koordinace: vyvažování, nalézání rovnováhy, koordinace pohybů.

Kód Koordinace se vyskytl u 5 her s autíčky. Nejčastěji byly pod tuto kategorii zařazovány úkony, při kterých chlapci nalézali rovnováhu při stavbě z lega, dřívěk a kartonů. Chlapci také následně balancovali s autíčky či letadlem, které stavby či něco jiného převážely. Při sezení na korbě autíčka balancoval chlapec přímo s vlastním tělem.

U dívky z genderově smíšené herní skupinky se tento kód nevyskytl.

KATEGORIE: ŘEČ

Kódy Vzájemná komunikace, Jednosměrná komunikace, Slovní doprovod a Zvukový doprovod směřují k rozvoji vývojové oblasti Řeč.

Vzájemná komunikace: komunikace, při které si děti odpovídají na otázky, sdělují si informace, které na sebe navazují.

Vzájemná komunikace byla v různých podobách pozorována u 9 her s autíčky. Nejčastěji chlapci rozmlouvali ohledně volby autíček a obecně vedli rozhovory týkající se hry jako v tomto případě, kdy si chlapci sdělují: „*Beton jsem vyklopil.*“ Pavlík na to: „*Já zase hlínu.*“ Tobík: „*Už to taky vysypávám.*“ Dále se spolu bavili o podobě hry, zařazení dítěte do hry aj.

U genderově smíšené skupinky nebyly nalezeny větší rozdíly. Děti vedly rozhovor o zařazení se do hry a rozhovor, který se týkal hry.

Jednosměrná komunikace: jedná se o udílení příkazů, zákazů, oznamování skutečností nebo udílení rad. Slovní odpověď u tohoto typu komunikace nemusí být očekávána.

Tento typ komunikace byl v různých podobách opět pozorován u 9 her s autíčky. Nejčastěji se jednalo o udílení zákazu hernímu partnerovi. Kód byl opakovaně přiřazován v 6 hrách. Jeden z chlapců například pronášel: „*Ne, tady tudy ne. Musíš jezdit takhle.*“ Nebo: „*Ne, tyhle auta sem nesmí. Daníku, ty musíš tam. Tam nejezdi.*“ Dále se často vyskytovalo oznamování skutečností hernímu partnerovi, udílení příkazu nebo žalování na herního partnera učitelce, čímž chtěly děti docílit usměrnění jeho chování. Další druhy jednosměrné komunikace už se nevyskytovaly v tak hojném počtu.

U genderově smíšené skupinky to bylo obdobné jako u genderově homogenní, přičemž původcem komunikace byl ve většině případů chlapec a dívka byla příjemcem. Směrem k dívce například pronášel při její jízdě s vláčkem tento zákaz: „*Ne, tady už ne, tady nejsou koleje.*“

Slovní doprovod: hra či úkony s hračkou jsou slovně komentovány. Slova nejsou určena jinému hernímu partnerovi.

Kód Slovní doprovod se vyskytl ve 4 hrách. Jednalo se o tiché povídání si během hry, které nesouviselo s autíčkem. Dále šlo o komentování autíček, pravidel, hry nebo prováděných úkonů jako v tomto případě, kdy u hry chlapec říká: „*Ještě tohle vyzkouším. To jsou bourací auta.*“ Tato egocentrická řeč byla určena pouze dítěti samotnému.

Mezi genderově smíšenou skupinkou a homogenní skupinkou nebyl nalezen rozdíl.

Zvukový doprovod: vydávání zvuků při hře.

Chlapci během her s autíčky vydávali zvuky aut či jiných dopravních prostředků. Hry byly citoslovci zvuků doprovázeny v 5 případech.

Dívka svou hru vydáváním zvuků nedoprovázela.

KATEGORIE: KOGNICE

Kódy Řešení problému, Symbolismus – autíčko a Nápodoba směřují k rozvoji vývojové oblasti Kognice.

Řešení problému: reakce na vzniklou situaci. Dítě se s ní snaží vyrovnat a vyvíjí různé strategie k dosažení vytyčeného konečného stavu.

Chlapci při hře s autíčky řešili individuálně různé problematické situace, jež vyžadovaly vymyšlení řešení, aby mohli pokračovat v jejich způsobu hry. K řešení problému se uchýlili v 5 hrách. Ve 4 případech řešili problematiku stability a v jednom případě byl řešen pohyb vlakové soupravy v prostoru. Při řešení stability vyvíjeli strategie jako například přeskupování lego součástí nebo skládání dřívěk na sebe systémem cik-cak. Cílem bylo, aby chlapcům nepadal materiál, součástky a autíčka na zem. U problému s vlakovou soupravou pak šlo o to, že byla příliš dlouhá a chlapec s ní nedokázal vyjet zatáčku v dráze. Nejprve tedy zkracoval soupravu a později měnil trasu tak, aby byla lépe průjezdná. Situace od chlapců vyžadovaly, aby nad nimi popřemýšleli a vyzkoušeli, co bude nejefektivnější. Často postupovali metodou pokus a omyl.

U dívky se tento kód při hře s autíčky nevyskytl.

Symbolismus – autíčko: autíčko představuje ve hře něco jiného.

V některých hrách chlapců autíčko představovalo něco jiného, konkrétně 2× letadlo a 1× sekačku. Celkově se tedy vyskytl tento druh symbolismu ve 3 hrách. Při symbolizaci ale nedošlo k příliš velkému odchýlení, protože z autíčka se stal jiný dopravní prostředek nebo stroj. Chlapci si tedy uzpůsobili hračku tak, aby jim vyhovovala v jejich hře.

Předměty a gesta byla používána v přeneseném významu mnohem častěji, než zde uvádím u samotného autíčka. Kartony představovaly například silnice, určitá část koberce staveniště nebo chlapci vyklápěli pomyslný náklad z korby autíčka. Tyto a spoustu jiných příkladů ukazují na to, že chlapci byli schopni odpoutat se od reality a dokázali pracovat se symboly.

U dívky se tento kód nevyskytl.

Nápodobá: napodobování úkonů prováděných herním partnerem.

Díky nápodobě herního partnera tak děti vyzkoušely i nové úkony a tím rozšířily svou hru. Docházelo tedy k učení se nápodobou. Herní partner, kterého napodobovaly, byl ve většině případů starší než ony samy, vedl hru, nebo děti v jednom případě zaujal prováděnými úkony (viz další odstavec).

Ve hře s autíčkem se nápodoba vyskytla v 5 hrách. Chlapci od sebe odkoukali, jak pomyslně opravovat autíčka nářadím. Dále napodobovali vyměňování nástavců na autíčko, nakládání dřívky na autíčko, vyklápění imaginárního nákladu, havárii dopravního prostředku a vzletání letadla autíčkem. V jedné hře napodobovali také pohybové úkony, jako byl například pád vedle autíčka a přeskakování autíčka. Tyto úkony upoutaly pozornost ostatních dětí.

Dívky se účastnily pouze nápodoby v posledním zmíněném případě, kdy se autíčko stalo součástí pohybové hry.

KATEGORIE: POZORNOST

Kód Koncentrace směřuje k rozvoji vývojové oblasti Pozornost.

Koncentrace: zvýšené zaměření pozornosti na provádění úkonu s autíčkem.

Chlapci během hry s autíčkem ve 2 případech plně soustředili pozornost jen na prováděné úkony. Docházelo tedy k nácviку koncentrace pozornosti. Tato pozornost souvisela se zaujetím. U činnosti vydrželi tak dlouho proto, že je bavila a chtěli dosáhnout svého cíle. V první hře se chlapec soustředil na jízdu s autíčkem, na kterém byla přidělaná stavba, a ve druhé nejprve na korbu autíčka stavěl dřívka a pak s nákladem také popojížděl.

U dívky tento se tento kód nevyskytl.

KATEGORIE: KONSTRUKČNÍ SCHOPNOSTI

Kód Konstrukce směřuje k rozvoji vývojové oblasti Konstrukční schopnosti.

Konstrukce: sestavování, skládání.

Součástí her s autíčky se v 5 pozorovaných hrách stala i stavba z lega, dílů či neutrálního herního materiálu. Chlapci pro svá autíčka a mašinku stavěli silnice, dráhu a koleje. Stavění se 2× týkalo také přímo autíčka. Byla na něj umisťována buď lego stavba, nebo stavba z dřívky. Tyto úkony souvisely také s kreativitou, tvořivostí chlapců a s jejich prostorovým vnímáním.

U dívky se tento kód nevyskytl.

KATEGORIE: MECHANICKÉ SCHOPNOSTI

Kód Mechanika směřuje k rozvoji vývojové oblasti Mechanické schopnosti.

Mechanika: poznávání způsobu fungování mechanismů týkajících se autíčka.

Chlapci se ke zkoumání fungování autíčka uchýlili ve 4 hrách. Autíčko či jeho část je zaujala a chtěli si prohlédnout a zjistit, jak funguje. Zkoumali kola, jejich připevnění a otáčení. Další zajímala nájezdová rampa a její funkce; mechanismus, díky kterému lze vyměňovat a připevňovat nástavce na autíčko a vzájemné připevňování vagónů a mašinky magnety.

U dívky se tento kód nevyskytl.

KATEGORIE: PERCEPCE

Kódy Zaměření pozornosti k autíčku/mašince a Hodnocení autíčka směřuje k rozvoji vývojové oblasti Percepce.

Zaměření pozornosti k autíčku/mašince: prohlížení, bližší zkoumání hračky.

Tento kód naznačuje, že chlapci pozorně vnímali autíčko nebo mašinku. K zaměření pozornosti samozřejmě docházelo během všech her, ale v rámci kódu jsem vyzdvihla pouze 4, a to ty, ve kterých byl kód jasně identifikovatelný. Kód se překrývá s předchozím kódem Mechanika. Ve chvílích, kdy chlapci zkoumali hračku, také docházelo k procesu vnímání, při kterém byla k hračce zaměřená pozornost.

U dívky tento kód nalezen nebyl.

Hodnocení autíčka: vzájemné porovnávání, hodnocení hraček.

Ve 2 hrách byla autíčka také hodnocena a vzájemně porovnávána. Při hodnocení byl kladen důraz na jejich vzájemnou podobu a vzhled. To naznačuje, že při hře s autíčkem se může uplatňovat i estetické vnímání. Dále byla hodnocena jejich velikost a to, které je lepší. Pro ilustraci uvádím slovní komentář chlapce: *„To jsou dva stejný nákladáci. Jeden je s přívěsem a jeden bez něj. Koukejte. Stejně, hezké nákladáky. Ale tenhle je větší, protože má přívěs.“*

U dívky se kód nevyskytl.

KATEGORIE: OSOBNOST

Kód Vytrvalost směřuje k rozvoji vývojové oblasti Osobnost.

Vytrvalost: opakované provádění úkonu s autíčkem i přes prvotní neúspěch.

Vytrvalost ve smyslu trpělivosti byla pozorována ve 3 hrách s autíčky. Chlapci svou činnost nevzdali, i když byla opakovaně zmařena. Znovu a znovu se pouštěli do přeskládání lego kostiček, dřívěk a kartonů po jejich pádu na zem.

U dívky se kód nevyskytl.

KATEGORIE: SOCIÁLNÍ OBLAST

Kódy Řízení hry, Podřizování se, Vymezování se, Konflikt, Vymezování pravidel, Spolupráce, Jednostranná spolupráce, Ochrana autíčka a Role dítěte směřují k rozvoji vývojové Sociální oblasti.

Subkategorie: Oblast vztahů

Kódy Řízení hry, Podřizování se, Vymezování se, Konflikt, Vymezování pravidel, Spolupráce a Jednostranná spolupráce směřují k rozvoji Oblasti vztahů.

Řízení hry: uplatňování dominance ve hře. Dítě prosazuje svůj způsob hry a očekává, že se mu ostatní podřídí.

Tento kód se vyskytl v 9 hrách. Celkem vysoké číslo naznačuje, že ve hře s autíčky se chlapci snažili uplatnit svůj vliv na ostatní herní partnery. Řízení hry se většinou ujímali starší chlapci nebo pak ti, kteří hru započali. Řízení se týkalo nejčastěji prosazování vlastního způsobu hry, zakazování jízdy s autíčkem v původním směru, určování směru jízdy, dávání instrukcí ohledně volby autíčka aj. Prostřednictvím hry si chlapci chtěli vydobýt nebo upevnit své postavení v kolektivu dětí. V jedné hře měl kód až 8 různých podob.

Ve smíšené herní skupince k řízení hry také docházelo, a to zejména ze strany chlapce, který hru vždy i započal. Na místo herní partnerky vykonával úkon s autíčkem, prosazoval vlastní způsob hry, zakazoval jí jízdu v původním směru nebo jí dával instrukce ohledně výběru hračky, což je patrné i z tohoto úryvku: „*Můžu si s tebou hrát, Pavlíku?*“ Pavlík: „*Ne. Musíš si najít vláček.*“

Žádný významný rozdíl mezi homogenní a genderově smíšenou skupinkou nalezen nebyl.

Podřizování se: vyhovění hernímu partnerovi. Uposlechnutí ho. Navazuje na Řízení hry.

I tento kód, který se objevil v různých podobách v 7 hrách, se týká socializace dítěte. Chlapci vyhověli dominantnímu hernímu partnerovi a uposlechli zákaz nebo příkaz, podřídili se jeho vedení, vyhověli jeho způsobu hry nebo čekali na svolení k zapojení se do hry. Za podřizování se, jsem označila i omluvu chlapce, která směřovala k vůdčímu hernímu partnerovi. Omluva se týkala nechtěného shoení kartonu a uchýlil se k ní z obavy, že by jeho neopatrnost mohla druhého chlapce rozhněvat.

U genderově smíšené herní skupinky tomu bylo stejně.

Vymezování se: prosazování vlastního způsobu hry. Dítě se odmítá podřídít příkazům a zákazům. Navazuje ve většině případů na Řízení hry.

Stejně tak jako Podřizování se i tento kód je reakcí na uplatňování vlivu ze strany vůdčího dítěte. Kód se vyskytl celkem v 5 hrách a opět souvisí se socializací a fungováním dětí v dětském kolektivu. U chlapců se nesouhlas projevil v podobě odmítání příkazu, odmítání přikázaného způsobu hry s autíčkem a vymezování se vůči dominanci herního partnera a jeho řízení hry. Chlapci ale uplatňovali i další strategie, kterými byla ignorace herního partnera, žalování učitelce nebo vyhrožování.

V genderově smíšené herní skupince se vyskytlo vymezování se vůči zásahům do hry ze strany jiných dětí a opuštění hry.

U obou skupin to probíhalo podobně.

Konflikt: během hry s autíčky vzniká mezi dětmi spor. Během něho dochází často i k Vymezování se.

Hry s autíčky se neobešly bez konfliktů. Ty byly pozorovány ve 3 hrách. Každé dítě prosazovalo ve hře své, což vyústilo ve spor. Chlapci se během hry přeli kvůli vyčleňování jednoho z nich ze hry, kvůli nezáměrnému zbouření dráhy jedním z nich a chlapec, jež chtěl, aby ho všichni poslouchali, se rozčiloval, když tomu tak nebylo. Jeden z dílčích konfliktů skončil pranicí.

Konflikty se vyskytly i ve 2 hrách genderově smíšené skupinky. Během her se děti přely kvůli vykonávání úkonů s autíčkem a mašinkou. Dívka se pokaždé pokoušela připojit k dopravnímu prostředku chlapce, ale tomu se to nelíbilo. Jeden z konfliktů skončil tím, že dívka chlapci posléze i s kamarádkami jeho stavbu z kolejnic rozbořila.

U homogenní i smíšené herní skupinky se vyskytl konflikt. A jak u chlapců, tak i u smíšené skupiny byl řešen agresí. Chlapci svůj vztek vzájemně směřovali na sebe

a dívka ho směřovala na hračky, které chlapec využíval. V obou případech šlo o útočné jednání.

Vymezování pravidel: vzájemná domluva ohledně podoby nebo průběhu hry. Pokud jsou pravidla hry nastavována jen jedním hráčem, který očekává přizpůsobení se, je použit kód Řízení hry.

Vzájemné vymezování pravidel se vyskytlo ve 4 hrách. Ve třech případech ze 4 chlapci domluvu nenaplnili nebo během ní nedošli ke konečnému výsledku. Pouze v jednom případě se domluvy po krátkou dobu hry drželi. A to, když si stanovili téma hry Vánoce, a pak mu svou hru přizpůsobili. Zdá se tedy, že k explicitnímu vymezování pravidel a řízení se jimi došlo spíše vzácně. Je ovšem nutné podotknout, že v některých případech docházelo k nevyřčené domluvě a následnému řízení se pravidly hry. Příkladem je dílčí úsek hry chlapců, ve kterém používali stejný typ autíček s korbami a z nich vyklápěli pomyslný náklad. S vyklápěním se střídali a vzájemně se poslouchali, jaký druh nákladu autíčko herního partnera vysypává. Dalším příkladem je hra dvou chlapců, součástí které byla jízda autíček po postavené dráze. Chlapci spolu nevyjednali, jak po ní budou jezdit, aby si nepřekáželi. Vzájemně ale odkoukali, kdo kudy jezdí a tomu přizpůsobili svou jízdu. Pokud některý z nich zabral celou dráhu, druhý čekal, a pak se vystřídali.

U smíšené skupinky se tento kód nevyskytl.

Spolupráce a jednostranná spolupráce: kooperace při hře a jednostranné vyvinutí úsilí, pomoci.

Díky spolupráci herních partnerů docházelo k rozvíjení hry. Navíc se chlapci učili, že vždy nejednají jen sami za sebe a že je výhodné vzájemně si pomáhat. Při hrách s autíčky byla spolupráce identifikována ve 2 hrách. V jedné z nich chlapci spolupracovali při vytváření silnice. Jeden chlapec díly vozil a druhý z nich stavěl. Po dokončení práce po ní společně jezdili. Ve druhém případě chlapci spolupracovali při rozvíjení tématu a způsobu hry. Jednomu z chlapců se například porouchalo autíčko, tak mu druhý letěl s letadlem na pomoc a pomohl mu s přepravou.

Ve dvou hrách byla navíc zaznamenána iniciace ke spolupráci. Chlapci ale nabízenou spolupráci ignorovali. To může být vysvětleno jejich zaujetím do hry.

Ve smíšené herní skupince tento kód zaznamenán nebyl.

Subkategorie: Péče

Kód Ochrana autíčka směřuje k rozvoji v oblasti Péče.

Ochrana autíčka: ochraňování, bránění hračky.

V jedné hře jsem zaznamenala, že chlapec bránil své autíčko před jiným chlapcem. Aby k němu nemohl, odtáhl ho od něj.

U dívky se tento kód nevyskytl.

Subkategorie: Sociální role

Kód Role dítěte směřuje k rozvoji Sociální role.

Role dítěte: v průběhu hry dítě vykonává úkony, které jsou pro danou roli charakteristické.

Definice uvedená výše naznačuje, že jako Role dítěte jsem kódovala pouze situace, ve kterých role souvisela s prováděnými úkony. Při hře s autíčky tomu tak bylo jednou. Chlapci si hráli na opraváře a opravovali svá autíčka pomocí kleští a vrtačky. U toho měli na hlavě nasazenou pracovní helmu a ochranné brýle. Při této hře docházelo k nácviku sociální role, konkrétně pracovní. Zaměstnání nebo činnost, kterou chlapci ztvárňovali, je považována za typicky mužskou.

U dívky se tento kód nevyskytl.

KATEGORIE: EMOCE, SUBKATEGORIE: SEBEHODNOCENÍ

Kód Spokojenost s vlastním výkonem směřuje k rozvoji Sebehodnocení a zároveň k rozvoji vývojové oblasti Emoce.

Spokojenost s vlastním výkonem: kladné ohodnocení vlastní činnosti, výkonu.

Během hry s autíčky se chlapcům dostalo možnosti, aby se kladně ohodnotili. Kód se vyskytl ve 2 hrách. V první umístil chlapec své autíčko s lego stavbou na výstavní místo. Toto místo je určeno pro stavby a výtvary, které samy děti hodnotí jako povedené. Ve druhém případě chlapec postavil vysokou věž z dřívěk na korbě autíčka a chlubil se s tím svému kamarádovi. Při hře s autíčkem lze tedy dosahovat výkonů, které jsou hodné uznání.

U dívky se kód nevyskytl.

DOPLŇKOVÉ FUNKCE V OBLASTI EMOCÍ

Než přejdu k další subkapitole výsledků, pokusím se vyzdvihnout ještě dvě funkce autíček, které se týkají oblasti emocí.

Autíčko ke zmírnění osamocení: volba hry s autíčkem ve chvíli, kdy je dítě odstrčené nebo vyčleněné ze hry.

Chlapci autíčko ke zmírnění osamocení využili ve 2 hrách. Vždy k tomu došlo po tom, co byli odmítnuti a odstrčeni ostatními dětmi. Hra s autíčky nebyla v takových případech kreativní. Buď autíčko jen drželi v ruce, popojížděli s ním před sebou a kolem sebe, nebo s ním parkovali. Ve hře byli zaangažováni jen částečně, protože se věnovali krom autíčka i pozorování ostatních dětí. Autíčko by tedy mohlo plnit i funkci „zástěny“ jejich osamocení.

U dívky se tato funkce nevyskytla.

Autíčko/doprovodná hračka k ventilaci emocí: hračka dítěti slouží jako „kanalizátor“ naštvání. Spjata také se vztekem a smutkem.

Tuto funkci jsem pozorovala u 2 her s autíčky. V prvním pozorování šlo o to, že byl chlapec naštvaný, protože byl vyloučen z herního kolektivu. Během své hry pak o sebe mlátil panáčky, kteří patřili ke hře s autíčkem. Jednoho panáčka pak odhodil. Ve druhém případě byl chlapec podrážděný, protože ho během hry opustil herní partner, který raději upřednostnil jiný herní kolektiv namísto hry s ním. Po jeho odchodu vzal chlapec autíčka a začal s nimi do sebe najíždět, boural s nimi do sebe a převracel je. Následně s nimi házel do krabice. Zdá se tedy, že během hry si chlapci na hračce vyventilovali svůj vztek.

U dívky tato funkce zpozorována nebyla.

9.2.2 Specifické charakteristiky her s autíčky

Tabulka č. 5: Specifické charakteristiky her s autíčky a počty her, ve kterých se kód vyskytl

MOŽNÉ POSTAVENÍ AUTÍČKA VE HŘE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hra s autíčkem jako herní vata (7 her) 	+ MOŽNÉ DOPLŇKY	Rozšiřování hry (7 her)
	<ul style="list-style-type: none"> • Autíčko jako centrální hračka (13 her) 		
	<div> <div>↑</div> <div>Stabilita autíčka (8 her)</div> </div>	<div> <div>↑</div> <div>Variabilita autíček (5 her)</div> </div>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Autíčko jako doplněk hry (2 hry) 		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vykonávání přílehavého úkonu dle druhu autíčka (14 her) 		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vykonávání neobvyklého úkonu s autíčkem (4 hry) 		
PROBLEMATICKÉ APEKTY HRY S AUTÍČKEM	Destruktivita (8 her)		
	Narušování chodu třídy (1 hra)		

(Legenda k použitým odrážkám: Tečkami naznačuji, že autíčko může mít ve hře dvě různá postavení. Zároveň rozlišuji stabilitu a variabilitu autíček, a to u her, kde autíčko bylo využíváno jako centrální hračka. V těchto hrách mohly být využity i další hračky, materiály, což má znázornit kód Rozšiřování hry. Další typ odrážek – šipky mají upozornit na to, že s autíčkem mohou být prováděny dva typy úkonů.)

KATEGORIE: MOŽNÉ POSTAVENÍ AUTÍČKA VE HŘE

Pokusím se v obecné rovině nastínit, jak mohou být autíčka využívána a jaké postavení mohou ve hře mít.

Hra s autíčkem jako herní vata: hra s autíčkem ve smyslu vyplnění mezičasu. Autíčko je známá, jistá a stabilní hračka, kterou si dítě vybírá, aby nesesedlo s prázdnýma rukama. Hra je dočasná, než se dítě zabaví jiným způsobem. Typický je častý odklon pozornosti od hry. Hra není buď vůbec, nebo je jen málo rozvíjena.

Tento kód byl přidělen 7 hráčům s autíčky. Pro hry bylo charakteristické, že se chlapci ve hře často zastavovali a odkláněli průběžně svou pozornost od autíčka. Hry trvaly jen několik minut. Navíc ve většině případů chlapci hru okamžitě ukončili, když přišel jejich kamarád, nebo když viděli, že skupinka jiných chlapců započala novou hru, činnost.

U smíšené skupinky tento kód zaznamenán nebyl.

Autíčko/mašinka jako centrální hračka: autíčko nebo mašinka je hlavní hračkou hry.

Tento kód se vyskytl celkem ve 13 hrách. To znamená, že když už si děti ke své hře zvolily autíčko (mašinku), bylo obvykle také hlavní hračkou hry. Děti s autíčkem prováděly nejvíce úkonů. Během hry se věnovaly například i stavbě silnice z dílů. Hra s nimi ale byla podřízená hře s autíčkem.

Mezi herními skupinkami chlapců a smíšenou skupinkou nebyl nalezen rozdíl.

Rozšiřování hry: hra s autíčkem je rozšířena o další hračky či materiál, který je nadstavbový.

Hry, ve kterých autíčko představovalo centrální hračku, byly rozšiřovány i o další materiál, hračky. Bylo tomu tak v 7 hrách. Děti svou hru doplnily například o plastovou vrtačku, ochranné brýle, helmu, herní box, plastové a kartonové díly silnice, kolejnice aj. Také využily nespecifický herní materiál, mezi který lze zařadit dřívka, kartony a bedny.

Mezi herními skupinkami chlapců a smíšenou skupinkou nebyl nalezen rozdíl.

Stabilita autíčka/mašinky: ke hře si dítě volí na začátku určitý počet autíček/mašinek, který už během hry nemění. Nejčastěji připadá na jedno dítě jedno autíčko. Posuzováno u her, kde autíčko/mašinka představuje centrální hračku.

Děti celkem v 8 hrách zůstaly věrni autíčku/mašince nebo autíčkům, která si vybraly pro svou hru. Neměly potřebu obměňovat je.

Mezi herními skupinkami chlapců a smíšenou skupinkou nebyl nalezen rozdíl.

Variabilita autíček: výměna autíček, doplňování hry o další autíčka, nebo jejich odnímání. Posuzováno u her, kde autíčko/mašinka představuje centrální hračku.

Kód variabilita autíček se v hrách vyskytl 5×. Většinou se jednalo o přidávání nových autíček k těm stávajícím. Při těchto hrách byla pozornost dítěte rozšiřována i o další autíčka, což mimo jiné vyžadovalo organizaci skupiny hraček a prostoru.

U smíšené skupinky se tento kód nevyskytl.

Autíčko jako doplněk hry: autíčko nepředstavuje centrální hračku hry.

Ve většině případů, jak už bylo zmíněno, získala autíčka ve hře hlavní postavení. Pouze ve 2 hrách byla vnímána jen jako doplňkové hračky. Počet vykonávaných úkonů s nimi nebyl tak vysoký a pozornost chlapců byla směřována spíše k legu.

U smíšené skupinky se tento kód nevyskytl.

Vykonávání přílehlavého úkonu dle druhu autíčka: prováděné úkony s autíčkem odpovídají druhu nebo typu autíčka, které je ve hře využito.

Ve 14 hrách byly s autíčky vykonávány různé úkony, které jsou pro ně charakteristické. Úkony se lišily dle autíčka. Zdvihač autíčko bylo využito ke zvedání jiného auta, na autíčko s károu byly připevňovány kostky, na nákladní autíčko byl umístován náklad, závodní autíčka byla posílána po dráze, s neutrálními autíčky děti jen jezdily aj. Způsob hry se tedy v těchto případech odvíjel od zvolené hračky a jejího typu.

Mezi chlapeckými hrami a hrou smíšené skupinky nebyl pozorován rozdíl.

Vykonávání neobvyklého úkonu s autíčkem: s autíčkem jsou prováděny úkony, které pro něj nejsou specifické ani běžné. Autíčko dítě využívá libovolně, bez vázanosti na charakter hračky.

Autíčka byla ve hrách využita neobvyklým způsobem ve 4 hrách. Autíčka byla vydávána za letadla. Jedná se tedy o symbolickou funkci, která už byla popsána v rámci jiného kódu. Dále s autíčky děti házely, padaly vedle nich, přeskakovaly je nebo se na autíčko chlapec posadil. Ačkoliv byly tyto úkony v hrách pozorovány, nepřevážily nad úkony, které jsou pro autíčka přílehlavé.

Mezi chlapeckými hrami a hrou smíšené skupinky nebyl pozorován rozdíl.

KATEGORIE: PROBLEMATICKÉ ASPEKTY HRY S AUTÍČKEM

Popíšu zde ještě, jaké problematické aspekty hry s autíčky jsem pozorovala. A to v tom smyslu, že se jedná se o úkony s hračkou, které nejsou schvalovány autoritou a dítě za ně může být ze strany učitelky napomínáno. Nutno ale podotknout, že akceptuji to, že si

chlapci s autíčky hrají například na bouračky. Zároveň jsem tyto úkony kódovala, protože mne zajímalo, v jaké míře se vyskytují.

Destruktivita: nešetrné zacházení s hračkou.

Kód se vyskytl v 8 hrách. Ve 3 případech bylo pozorováno najíždění a bourání autíčky do sebe, k čemuž došlo v rámci hry. Mezi další úkony, které byly pozorovány, patřilo házení s autíčkem, mlácení o sebe panáčky, odhazování panáčka, kopání do autíček a ničení stavby z dílů kolejnic. Některé z těchto prováděných úkonů vedly k tomu, že do hry zasáhla učitelka.

Mezi chlapci a dívkou byl upozorován rozdíl v tom, že dívka se uchýlila k destruktivitě jako ke způsobu pomsty. Dívka se mstila za to, že se nemohla připojit svým vagónkem k vlakové soupravě chlapce. Ten prosazoval jen jeho způsob hry. Dívka tedy hru opustila a posléze stavbu z kolejnic chlapci ničila.

Narušování chodu třídy: hra s autíčky má nepříznivý vliv na další děti ve třídě.

Jedna z her s autíčky byla velmi hlučná a ve výsledku i nebezpečná, protože s autíčky chlapci házeli do vzduchu, přičemž jedno z nich přihlížející dívku zasáhlo do hlavy. Do této hry zasahovala učitelka.

U dívky se tento kód nevyskytl.

9.3 Rozvíjené oblasti při hře s panenkami a specifické charakteristiky her s panenkami

Při popisování výsledků, ke kterým jsem dospěla na základě pozorovaných her s panenkami, postupuji stejně, jako tomu bylo výše u autíček. Popisuji zde tedy, jaké úkony byly s panenkami prováděny a jaké oblasti mohou být při hrách s nimi rozvíjeny. K výsledkům jsem dospěla na základě kódování pozorovaných her a krátkých rozhovorů, které s dětmi byly provedeny po každé hře. Stejně tak je tomu i při popisu specifických charakteristik her s panenkami.

9.3.1 Rozvíjené oblasti při hře s panenkami

Tabulka č. 6: Rozvíjené oblasti při hře s panenkami a počty her, ve kterých se kód vyskytl

Kategorie a subkategorie		Přiřazené kódy
MOTORIKA A POHYB		Jemná motorika (13 her)
		Hrubá motorika (15 her)
		Koordinace (1 hra)
ŘEČ		Vzájemná komunikace (6 her)
		Jednosměrná komunikace (9 her)
		Komunikace s panenkou (4 hry)
		Slovní doprovod (6 her)
		Zvukový doprovod (2 hry)
KOGNICE		Řešení problému (2 hry)
		Symbolismus – panenka (3 hry)
		Nápodoba (4 hry)
POZORNOST		Koncentrace (1 hra)
KONSTRUKČNÍ SCHOPNOSTI		Konstrukce (1 hra)
MECHANICKÉ SCHOPNOSTI		Mechanika (3 hry)
PERCEPCE		Zaměření pozornosti k panence/herním doplňkům (6 her)
		Hodnocení panenky (3 hry)
OSOBNOST		Vytrvalost (4 hry)
SOCIÁLNÍ OBLAST	OBLAST VZTAHŮ	Řízení hry (6 her)
		Podřizování se (3 hry)
		Vymezování se (2 hry)
		Konflikt (1 hra)
		Vymezování pravidel (3 hry)
		Spolupráce (4 hry)
	PÉČE	Ochrana panenky (3 hry)
	SOCIÁLNÍ ROLE	Role dítěte (2 hry)
		Role panenky (4 hry)
EMOCE	SEBEHODNOCENÍ	Spokojenost s vlastním výkonem (2 hry)
+ DOPLŇKOVÉ FUNKCE V OBLASTI EMOCÍ		Panenka ke zmírnění osamocení (2 hry)
		Panenka k ventilaci emocí (1 hra)

KATEGORIE: MOTORIKA A POHYB

Kódy Jemná motorika, Hrubá motorika a Koordinace směřují k rozvoji vývojové oblasti Motorika a pohyb.

Jemná motorika: zaměřena na motoriku prstů.

Při hrách s panenkami bylo vykonáváno mnoho různých úkonů, které byly zařazeny pod kód Jemná motorika. Tento kód se vyskytl u 13 pozorovaných her. Jiné úkony byly v rámci tohoto kódu pozorovány u her s miminkou a u her s panenkami Barbie.

U dívek mezi nejčastější úkony s miminkem patřilo držení panenky v ruce a mačkání na břicho panenky. U jedné hry bylo pozorováno maximálně 7 různých úkonů. Nejčastěji byl pozorován jeden nebo dva. Jinak tomu bylo u her s panenkami Barbie. Ty vybízely k procvičování a rozvíjení jemné motoriky mnohem více. V jedné hře jsem zaznamenala až 19 různých úkonů. Jednalo se například o skládání oblečků, česání panenky, cvičení s panenkou, svlékání panenky, zkoušení funkcí Barbie domečku aj.

U chlapců mezi prováděné úkony s miminkem patřilo protáčení končetin kolem osy, otáčení hlavou panenky, nasazování panenky na nohu a dloubání do panenky. Jinak tomu bylo u her s panenkami Barbie. Ty chlapce vybízely k rozvíjení a procvičování jemné motoriky mnohem více. U jedné hry bylo pozorováno i kolem 20 různých úkonů, mezi něž patřilo například usazování panenky do autíčka, zkoumání funkcí domečku, česání panenky, svlékání a oblékání panenky, sprchování panenky, ukládání panenky do postele aj.

Jak dívky, tak i chlapci využívali rozličným způsobem ve svých hrách miminka a panenky Barbie. Shodné je u nich také to, že s miminkou prováděli v rámci jemné motoriky mnohem méně úkonů než s panenkami Barbie.

Hrubá motorika: pohyby týkající se celého těla, velkých svalových skupin.

Kód Hrubá motorika se vyskytl u všech pozorovaných her s panenkami. Ve všech případech tedy docházelo k jejímu procvičování a rozvíjení. Opět je třeba vyzdvihnout, že jiné úkony byly v rámci tohoto kódu pozorovány u her s miminkou a u her s panenkami Barbie.

U dívek mezi nejčastější úkony, které reprezentovaly hru s miminkem, spadalo houpání panenky, chování panenky a chození s panenkou. Mezi další úkony pak patřilo například mazlení se s panenkou, běhání s panenkou, kopání do panenky aj. Během jedné hry bylo pozorováno až 10 různých úkonů. U her s panenkami Barbie tomu bylo jinak.

V těchto hrách se vyskytly úkony jako pokládání panenky na zem, ježdění s autíčkem, parkování s autíčkem, přidržování panenky mezi koleny, přemisťování věcí ze země na stůl aj. U jedné hry bylo pozorováno až 10 úkonů. Dívka, která jezdila s Barbie panenkou posazenou v autíčku, si během jízdy zranila koleno.

U chlapců mezi nejčastější úkon, který reprezentoval hru s miminkem, patřila jízda, a to přímo s panenkou, která zastupovala autíčko, nebo s kárkou. Dále se v rámci těchto her vyskytlo houpání s nohou, najíždění s kárkou do zdi aj. V jedné hře byly pozorovány maximálně 3 různé úkony. U panenek Barbie se opakovaně vyskytovalo létání s panenkou, jízda s autíčkem, házení s panenkou a buchání panenkami o sebe. V jedné hře bylo pozorováno až 12 úkonů.

Mezi hrou chlapců a dívek byl v rámci tohoto kódu nalezen rozdíl. U her s miminky dívky vykonávaly s hračkou charakteristické úkony, kterými jsou houpání a chování panenky. Oproti tomu chlapci s panenkou jezdili namísto autíčka. Hračku si tedy přizpůsobili své potřebě. Shodné pro obě genderové skupiny byla při hře s panenkou Barbie jízda v autíčku. V dalších úkonech už se ale skupiny odlišovaly. Chlapci s panenkami obecně častěji házeli, poletovali a bouchali jimi o sebe.

Koordinace: vyvažování, nelézání rovnováhy, koordinace pohybů.

Tento kód se vyskytl pouze u jedné hry, a to u chlapecké. Chlapec balancoval přímo s vlastním tělem, a to při posazení si panenky na nohu.

KATEGORIE: ŘEČ

Kódy Vzájemná komunikace, Jednosměrná komunikace, Komunikace s panenkou, Slovní doprovod a Zvukový doprovod směřují k rozvoji vývojové oblasti Řeč.

Vzájemná komunikace: komunikace, při které si děti odpovídají na otázky, sdělují si informace, které na sebe navazují. Patří sem i vedení rozhovoru za panenku.

Vzájemná komunikace byla pozorována u 6 her s panenkami. U dívek se jednalo o rozmanité podoby komunikace, které se týkaly zahájení hry, zařazení se do hry, navrhování a rozvíjení tématu hry aj. V rámci her s panenkami spolu dívky opakovaně vedly rozhovory a rozvíjely hru třeba následovně: „*Půjdeme na dovolenou. Jako že už tam jsme.*“ Janička: „*Jsm v letadle.*“ Ema: „*Tak jo, jsme v letadle.*“ Jednou se také objevila mezi dívkami diskuse, která se týkala podoby hry, jež nakonec vedla ke kompromisu.

Chlapci pak nejčastěji vedli rozhovor, který se týkal zařazení se nového dítěte do hry, rozvíjení tématu hry, obecně se týkal hry, nebo byl veden v rámci hry. Ve třech hrách

navíc vedli i rozhovory za panenky. Chlapci se tedy do panenek vcítili a komunikovali za ně s dalšími panenkami.

Dívky na rozdíl od chlapců dokázaly dospět během komunikace ke kompromisu. Chlapci zase ale opakovaně promlouvali za panenku a vedli za ní rozhovory, což se u dívek nevyskytlo. Vliv na tento výsledek má pravděpodobně skutečnost, že panenky Barbie byly využity jen v individuálních hrách dívek.

Jednosměrná komunikace: jedná se o udílení příkazů, zákazů, oznamování skutečností. Slovní odpověď u tohoto typu komunikace nemusí být očekávána. Zároveň sem patří také kladení otázek, na které se dítěti nedostala odpověď. Dále i promluva za panenku.

Jednosměrná komunikace byla identifikována v různých podobách v 9 hrách. U dívek se nejčastěji jednalo o oznamování skutečností hernímu partnerovi. Dále pak o kladení dotazu, udílení příkazu aj.

U chlapců se nejčastěji objevilo oznamování skutečností za sebe, ale i za panenku. V jedné z her si chlapec panenku vyměnil za jinou a pronášel za ni: „*Už jsem hodná.*“ K herním partnerům tedy hovořili prostřednictvím hračky. Vedle toho se v hrách vyskytlo i udílení příkazu a zákazu aj.

V hrách chlapců se na rozdíl od her dívek opět vyskytla promluva za panenku Barbie. Jak už bylo výše zmíněno, u dívek byla tato hračka využita jen v individuálních hrách.

Komunikace s panenkou: promluva k panence.

Při hře s panenkou k ní děti také promlouvaly, přičemž tato komunikace předpokládá dvoustranný vztah. To naznačuje, že se pro ně panenka mohla stát také herním partnerem. Ve 4 hrách bylo zaznamenáno, že děti panenku chválily, hodnotily, nebo jí něco oznamovaly. Panenka byla dívkami i konejšena. Během hry, kdy se děti strašily duchy, jedna z dívek pronášela směrem k panence: „*Panenko, neboj se.*“

Mezi chlapci a dívkami nebyl nalezen rozdíl.

Slovní doprovod: hra či úkony s hračkou jsou slovně komentovány. Slova nejsou určena jinému hernímu partnerovi.

Slovní doprovod byl pozorován u 6 her s panenkami. Dítě pronášenou řeč nesměřovalo nikomu jinému, to znamená, že nebyla určena jinému hernímu partnerovi ani hračce. Tato řeč je nazývána jako egocentrická.

Mezi dívkami a chlapci nebyl nalezen významnější rozdíl. Děti komentovaly prováděné úkony s panenkou, hru s panenkou nebo samotnou panenku, jako v případě kdy o ní dívka říkala: „*Ta je krásná.*“ Dále si děti samy se sebou během hry tiše povídaly, nebo komentovaly jízdu s autíčkem.

Zvukový doprovod: vydávání zvuků při hře s panenkou.

Zvukový doprovod (mimo verbální projevy) se sice u her s panenkami vyskytl, ale pouze u těch, kde figurovalo autíčko, a to buď v podobě kárky, nebo v podobě autíčka, které si chlapec vyhotovil z panenky. Kód byl tedy pozorován ve 2 případech, přičemž se vždy jednalo o hry chlapců. Dívky žádné zvuky během her nevydávaly.

KATEGORIE: KOGNICE

Kódy Řešení problému, Symbolismus – panenka a Nápodoba směřují k rozvoji vývojové oblasti Kognice.

Řešení problému: reakce na vzniklou situaci. Dítě se s ní snaží vyrovnat a vyvíjí různé strategie k dosažení vytyčeného konečného stavu.

Děti řešily při hře s panenkou vzniklý problém ve 2 hrách. Dívka během hry řešila to, že panenka, kterou si vybrala ke hře, má zacuchané vlasy. Musela tedy vyvinout strategii, jak jí je rozmotat. Vyzkoušela několik postupů a nakonec to vyřešila tím, že panenku umístila mezi kolena, aby si uvolnila ruce. Jednou rukou panenku pomalu česala a druhou si vlasy podkládala, aby jí to šlo lépe.

Ve druhém případě šlo o hru chlapce, který se snažil prostrčit panenku okýnkem domečku. Jelikož panenka byla příliš široká, různě ji zkoušel naklánět, ohýbat a natáčet. Zároveň využíval síly.

V obou případech děti řešily problematickou situaci. Dívka postupovala o něco více systematicky.

Symbolismus – panenka: panenka představuje ve hře něco jiného.

V rámci tohoto kódu mne zajímalo, jak byla ve hře v přeneseném významu využívána panenka a co symbolizovala. Tento druh symbolismu se u dívek nevyskytl. U chlapců byl ale pozorován ve 3 hrách. V jedné z her miminka představovaly autíčka a v těch dalších byly panenky Barbie vydávány za bojovníka nebo čarodějnice. V případě přeměny panenky na dopravní prostředek došlo k velkému odklonu od původní hračky. Chlapec, který hru inicioval, zapojil představivost a fantazii. Přeměna Barbie panenek pak

nebyla tolik razantní – i nadále z nich byly živé bytosti. Tyto změny charakter hračky nevylučuje.

Ve hrách s panenkou se ale symbolická funkce uplatňovala v mnoha dalších případech. Kartony například představovaly pelíšek pro psa, vymezené místo představovalo prostor letadla, konkrétní město nebo tréninkové místo baletu. Ve všech těchto a dalších případech se jak chlapci, tak i dívky odpoutávali od situačního omezení a pracovali se symboly.

Nápodoba: napodobování úkonů prováděných herním partnerem.

Napodobování herního partnera se vyskytlo ve 4 hrách. Děti po sobě opakovaly úkony, které je zaujaly. Vliv na nápodobu mělo také to, jaké dítě je provedlo. Spíše byly napodobovány děti, které hru řídily, a děti, jež byly starší než dítě, které nápodobu provádělo.

U dívek došlo k nápodobě v jednom případě, a to když byla panenka stavěna na hlavu. Tento nezvyklý úkon po ní opakovala kamarádka.

Chlapci po sobě v jednom případě také opakovali provádění nezvyklých úkonů s panenkou. Jeden po druhém opakoval pohyby s končetinami a hlavou panenky a pak si z ní podle iniciátora hry udělal autíčko. Ve dvou zbývajících případech se jednalo o nápodobu v rámci zkoumání těla a nahoty panenky Barbie. Jednalo se o napodobování mytí jejich prsou, jejich sprchování, domýšlení a komentování vzhledu: „*Jako že mám jenom béžovou podprsenku, jo.*“ Jarda se připojuje a říká: „*Tak já mám taky béžové oblečení.*“

Mezi dívkami a chlapci byl rozdíl v tom, že chlapecká nápodoba se více týkala úkonů prováděných s tělem panenky Barbie či jeho vnímání.

KATEGORIE: POZORNOST

Kód Koncentrace směřuje k rozvoji vývojové oblasti Pozornost.

Koncentrace: zvýšené zaměření pozornosti na provádění úkonu s panenkou.

Zaměřená pozornost na prováděný úkon s panenkou byla identifikována v jednom případě. Dívka rozčesávala panence zamotané vlasy. Dlouho jí to nešlo, ale přesto v činnosti setrvala a přestala s ní až ve chvíli, kdy byla se svým výsledkem práce spokojená. Během česání bylo potlačeno vnímání většiny ostatních rušivých podnětů.

U chlapců se tento kód nevyskytl.

KATEGORIE: KONSTRUKČNÍ SCHOPNOSTI

Kód Konstrukce směřuje k rozvoji vývojové oblasti Konstrukční schopnosti.

Konstrukce: sestavování, skládání.

Stavba se u her s panenkami vyskytla pouze 1×, a to při hře s molitanovými bloky. Původně dívky stavěly místnosti a v jedné z nich byla panenka uložena. Poté se bloky staly centrální hračkou a k panence se dívka vracela jen občas. K tomuto způsobu hry se přidaly i další děti. Ke skládání a sestavování tedy docházelo, ale později už ne ve prospěch panenky.

Chlapci během svých her s panenkami nic nového nestavěli.

KATEGORIE: MECHANICKÉ SCHOPNOSTI

Kód Mechanika směřuje k rozvoji vývojové oblasti Mechanické schopnosti.

Mechanika: poznávání způsobu fungování mechanismů týkajících se panenky.

Tímto kódem se snažím naznačit, že se u panenek děti zabývaly tím, jak fungují, a jak jsou vytvořeny. Celkem byl kód pozorován u 3 her.

Dívka u panenky Barbie zkoumala pohyblivost končetin a jejich připevnění k tělu.

Chlapci u panenky Barbie také zkoumali pohyblivost končetin a jejich připevnění. U miminka tomu bylo stejně. Navíc se jeden z chlapců zabýval i otvorem, kterým dítě vylučuje podané tekutiny.

Jak dívky, tak i chlapci měli možnost poznávat lidské tělo, a tak si mohli i trénovat představivost o jeho fungování. Na provádění pohybů s vlastním tělem a jejich reflexi může mít vliv například poznání hybnosti ramene nebo rozsahu pohybu kyčelního kloubu u panenky.

KATEGORIE: PERCEPCE

Kódy Zaměření pozornosti k panence/herním doplňkům a Hodnocení panenky směřují k rozvoji vývojové oblasti Percepce.

Zaměření pozornosti k panence/herním doplňkům: prohlížení, bližší zkoumání hračky.

Při hrách s panenkami docházelo ve všech případech k zaměření pozornosti. Vyzdvihnu zde ale jen 6 her, ve kterých byl tento kód v různých podobách jasně identifikovatelný.

Dívky si během 2 her prohlížely a byly zaujaty panenkami Barbie. Konkrétně je zajímalo jejich oblečení, vzhled, vlasy a obličej. Dále se zaměřily na prohlížení nahého těla

panenky, jeho částí, a to i při provedení pohybu. V neposlední řadě byl prohlížen i domeček.

Chlapci nejvíce pozornosti věnovali prohlížení si domečku a jeho funkcí. Stejně tak je zajímalo nahé tělo panenky, obzvlášť její prsa, které jeden z chlapců komentoval třeba takto: „*Dívejte se, jak má velký prsa. Dívejte se, jak je má vymakaný.*“ Dále se pak soustředili i na rozbité kolo u autíčka a na části těla miminka.

Rozdíl mezi dívkami a chlapci byl v tom, že chlapci více zaměřovali svou pozornost k nahému tělu panenky, konkrétně k jejímu hrudníku, jak už bylo popsáno výše. Chlapce vysvěčené panenky zajímaly a umožňovaly jim beztestně a bez zahanbení tyto intimní partie prozkoumat. Díky panence se tak seznamují s tělem ženy, i když ne v úplně realistické podobě. Je možné, že dívky mají z tohoto hlediska panenky prozkoumané dříve, protože mají větší možnost hrát si s nimi i doma.

Hodnocení panenky: vzájemné porovnávání, hodnocení panenky.

Ve 3 hrách došlo k hodnocení panenek Barbie. Dívka hodnotila vzhled panenky a její nahé tělo slovy: „*Ta je krásná.*“

Při hodnocení panenek Barbie se chlapci během 2 her zaměřili také na jejich nahé tělo a vzhled. Mezi chlapci například proběhl tento rozhovor o panenkách, ve kterém zaznívá i soutěživost: „*Ládí, nevyměňíme si ji?*“ Lád'a: „*Ne, já mám hezkou.*“ Kája: „*Já mám hezkou a koukají jí prsa.*“

Jak dívka, tak i chlapci se tedy uchýlovali k hodnocení celkového vzhledu panenky ale i jejího těla. To, jak panenka vypadá, je podstatné, protože ovlivňuje dětskou percepci.

KATEGORIE: OSOBNOST

Kód Vytrvalost směřuje k rozvoji vývojové oblasti Osobnost.

Vytrvalost: opakované provádění úkonů při hře s panenkou i přes prvotní neúspěch.

Vytrvalosti a trpělivosti bylo potřeba u 4 her s panenkami. Během her se vyskytly situace, které od dětí vyžadovaly zopakování úkonu. Ne ve všech případech ale bylo dosaženo úspěchu.

Dívka se ve své hře pokoušela opakovaně připoutat panenku bezpečnostním pásem a dále se jí pokoušela rozčesat vlasy.

Při hře chlapců s panenkami Barbie se jednalo o opakovaný pokus udělat panence culík, prostrčit ji oknem domečku a opravit odpadlé kolo od autíčka.

Mezi chlapci a dívkami nebyl v rámci tohoto kódu nalezen významnější rozdíl.

KATEGORIE: SOCIÁLNÍ OBLAST

Kódy Řízení hry, Podřizování se, Vymezování se, Konflikt, Vymezování pravidel, Spolupráce, Ochrana panenky, Role dítěte a Role panenky směřují k rozvoji vývojové Sociální oblasti.

Subkategorie: Oblast vztahů

Kódy Řízení hry, Podřizování se, Vymezování se, Konflikt, Vymezování pravidel a Spolupráce směřují k rozvoji Oblasti vztahů.

Řízení hry: uplatňování dominance ve hře. Dítě prosazuje svůj způsob hry a očekává, že se mu ostatní podřídí.

Ve hrách dívek s panenkami se tento kód vyskytl 2× a měl podobu dávání instrukcí ohledně zapojení se do hry a prosazování vlastního způsobu hry.

U chlapců se vyskytl ve 4 hrách, a to v rozmanitých podobách. Dominance chlapce se projevovala například v podávání instrukcí ohledně možnosti zapojení se do hry, v prosazování vlastního způsobu hry nebo v zakazování vykonávání některých úkonů s panenkou. Dále ve vykonávání úkonů na místo herního partnera jako v případě, kdy jeden chlapec vytrhl druhému jeho panenku z ruky, když ji česal, se slovy: „*Počkej, já ti ji učesám.*“

Mezi hrami dívek a chlapců byl nalezen rozdíl. Dívky si totiž při hře s panenkou příliš nerozkazovaly a netoužily po tom mít takový vliv na hru, jako tomu bylo u chlapců. Chlapci svoji dominanci uplatňovali více.

Podřizování se: vyhovění hernímu partnerovi. Uposlechnutí ho. Navazuje na Řízení hry.

Tento kód se vyskytl celkem ve 3 hrách a navazuje na kód Řízení hry, který se vyskytl v 6 hrách, a to v různých podobách. Čísla tedy naznačují, že ne vždy jsou požadavky „řídících dětí“ uposlechnuty.

U dívek se v rámci kódu vyskytlo pouze vyhovění hernímu partnerovi a jeho způsobu hry.

Ve hře chlapců se podřizování projevovalo v uposlechnutí instrukcí herního partnera, vyhovění jeho způsobu hry a podřízení se jeho vedení.

Mezi chlapci a dívkami nebyl nalezen větší rozdíl.

Vymezování se: prosazování vlastního způsobu hry. Dítě se odmítá podřídít příkazům a zákazům. Navazuje na Řízení hry.

Děti reagují vymezováním se vůči dominanci herního partnera nebo i na upozornění nedominantního dítěte, že hra má nějakou logiku či pravidla. Tím se učí obhajovat samy sebe. Při hrách s panenkami byl tento kód identifikován ve 2 hrách.

Ve hře dívek se vymezování projevilo v tom, že dívka poupravila nastavený scénář hry tak, aby jí lépe vyhovoval.

Ve hře chlapců došlo v rámci 1 hry k odmítání příkazu, vymezování se vůči způsobu hry a vymezování se vůči hernímu partnerovi, který chtěl chlapce vyřadit ze hry. Ten na to reagoval takto: „*Hraju, protože mám stejnou hračku. A kdo má stejnou hračku, tak hraje spolu. Je to jako když si hrajem s legem, taky můžou hrát všichni.*“ Další užívanou strategií byla ignorace.

Mezi dívkami a chlapci nebyl odhalen významnější rozdíl.

Konflikt: během hry s panenkami vzniká spor mezi dětmi. Během něho dochází často i k Vymezování se.

U dívek se kód nevyskytl, ale u chlapců ano. Drobné potyčky chlapci vedli v jednom případě při hře s panenkami kvůli tomu, že jeden z nich narušoval hru. Dohadovali se také o tom, kdo z nich otevře dveře u domečku a kvůli přetahování se o autíčko. Dále kvůli vyčleňování jednoho z nich ze hry, což demonstruje tento úryvek z rozhovoru: „*Ty nehraješ.*“ Láďa: „*Hraju.*“ Martínek: „*Já si vyndal ten dům.*“ Láďa: „*Já auto.*“ Martínek: „*Jen když nám dáš to auto, tak hraješ.*“ Během hry se tedy děti učí argumentaci, ale i obhajobě a dalším dovednostem ze sociální oblasti.

Vymezování pravidel: vzájemná domluva ohledně podoby nebo průběhu hry. Pokud jsou pravidla hry nastavována jen jedním hráčem, který očekává přizpůsobení se, je použit kód Řízení hry.

Pravidla byla někdy vymezována implicitně a děti se jimi i samy od sebe řídily. Příkladem je hra, ve které si chlapci hráli s panenkami Barbie a považovali je za sestry, aniž by se na tom předem domluvili. I na konci hry jeden z chlapců uvedl, že si hráli na rodinu – na sestry. Ke vzájemné explicitní domluvě v rámci definovaného kódu pak došlo ve 3 hrách, z čehož 1× u dívek a 2× u chlapců. Dívky se ve hře domlouvaly na dílčím tématu hry a následně se ho také držely. Krom toho společně vyjednávaly podobu hry.

Při hře s panenkami si chlapci také stanovili dílčí téma hry, kterého se následně drželi. Řešili společně také rozdělení rolí, ale na konečném výsledku se nedomluvili.

Mezi dívkami a chlapci nebyl v tomto kódu nalezen významnější rozdíl.

Spolupráce: kooperace při hře.

K navázání spolupráce došlo při 4 hrách s panenkami, ve 2 u dívek a ve 2 u chlapců. Dívky spolu spolupracovaly při stavbě. Jedna nosila molitanové bloky a druhá z nich stavěla. Dívky si také vzájemně vypůjčily své hračky z domova. Každá si tak mohla pohrát s hračkou, která je pro ně nová. Další dívky během své hry společně vymezily svůj prostor pro hru, spolupracovaly při rozvíjení tématu hry aj.

Kooperace u chlapců spočívala ve společné přípravě hraček ke hře, ve společném stěhování hraček, ve vypůjčování si věcí, ve spolupráci při rozvíjení hry aj. Ve druhé hře si pak chlapci vypomáhali při stavění domečku.

U dívek i u chlapců vedla spolupráce k pozitivním ziskům. Děti si například při vzájemné výpomoci zkrátily čas přípravy ke hře nebo svou hru obohatily.

Subkategorie: Péče

Kód Ochrana panenky směřuje k rozvoji Péče.

Ochrana panenky: ochraňování, bránění hračky.

Péče o panenku v tom smyslu, že ji dítě ochraňovalo, byla zaznamenána ve 3 hrách. Dívka, která viděla, že byla panenka upuštěna na zem a že do ní bylo i kopáno, k panence přiběhla, chovala ji, houpala a komentovala to slovem: „*Brečí.*“ V další hře o panenku bylo pečováno, když se děti vzájemně strašily duchy. Dívka spěchala k panence, vzala si ji do náruče a říkala jí: „*Panenko, neboj se.*“ V tomto případě se mohlo jednat také o to, že dívka s panenkou svůj strach sdílela a promítala ho do ní.

Ve hře chlapce se kód také vyskytl, a to při bránění panenky před jiným chlapcem. Ten si ji chtěl půjčit, ale chlapec ho odstrčil.

Mezi dívkami a chlapci je rozdíl v tom, že panenky byly v dívčích hrách opečovávány po stránce emoční. Ve hrách docházelo ke konejší panenek. Při hře chlapce pak šlo spíše o fyzické bránění hračky, přičemž k ní nebyl citově zainteresován.

Subkategorie: Sociální role

Kódy Role dítěte a Role panenky směřují k rozvoji Sociální role.

Role dítěte: v průběhu hry dítě vykonává úkony, které jsou pro danou roli charakteristické.

Ve 2 hrách s panenkou děti zastávaly sociální role, které samy sobě připsaly. Ve hře dívek jedna ztvárnila roli matky, druhá roli psa a miminko představovalo dítě. Obě dívky se dle přidělené role chovaly a vykonávaly úkony, které s ní korespondovaly.

Chlapec se stal ve své hře kamarádkou panenky Barbie. Prováděné úkony o roli chlapce příliš nevypovídaly. Role byla identifikována spíše na základě oslovení panenek. K jedné z nich promlouval například takto: „*Kamarádko, jdeme do postele.*“

Jak dívky, tak i chlapec si svou hru s panenkou obohatili tím, že si připsali určitou sociální roli (v případě jedné z dívek se jednalo o roli zvířete). V dívčím podání byla přehrávaná role zřetelnější a navíc byla vyjadřována ve vztahu k hračce, ale i k jinému dítěti.

Role panenky: panence je během hry přiřazena sociální role. S panenkou jsou prováděny úkony, které s přidělenou rolí souvisejí.

Svou roli získala panenka ve 4 hrách. Jak už bylo popsáno výše, ve hře dívek představovalo miminko dítě. Podle toho s ní bylo také zacházeno.

Ve hře chlapců byly role přiděleny panenkám Barbie. Panenka se stala ve hře baletkou, ve dvou případech sestrou a kamarádkou. Nejvíce byla rozvíjena role baletky. S panenkami chlapci prováděli různé cviky, tancovali s nimi a vozili je na kroužek baletu.

Rozdíl se vyskytl v tom, že ve hře dívek roli získalo miminko, kdežto u chlapců ji obdržely panenky Barbie. S typem panenky souvisí i druh přidělených rolí. V případě panenek Barbie je škála rolí širší. Shoda byla nalezena v komplementárnosti rolí. V jednom případě u dívek (maminka a dítě) a v jednom u chlapců (kamarádky) byla role panenky komplementární k roli dítěte.

KATEGORIE: EMOCE, SUBKATEGORIE: SEBEHODNOCENÍ

Kód Spokojenost s vlastním výkonem směřuje k rozvoji Sebehodnocení a zároveň k rozvoji vývojové oblasti Emoce.

Spokojenost s vlastním výkonem: kladné ohodnocení vlastní činnosti, výkonu.

Během her s panenkami chlapci ve 2 případech kladně hodnotili svůj výkon. V prvním případě se jednalo o přetvoření panenky na autíčko. S tím se chlapec chlubil

svému kamarádovi. Ve druhém případě chlapec kladně zhodnotil vlasy panenky, po tom, co jí je rozčesal. Byl tedy se svým výkonem také spokojen.

U dívek se tento kód neobjevil.

DOPLŇKOVÉ FUNCE V OBLASTI EMOCÍ

Stejně tak jako tomu bylo u her s autíčky, i zde popíší dvě funkce panenek, které se týkají oblasti emocí.

Panenka ke zmírnění osamocení: volba hry s panenkou ve chvíli, kdy je dítě odstrčené nebo vyčleněné ze hry.

Dívka si opakovaně ve 2 dnech došla pro panenku poté, co byla vyloučena z kolektivu, který se věnoval nějaké hře či společné činnosti. S panenkou nedělala složité úkony. Chovala ji, houpala, držela ji v ruce a chodila s ní po místnosti, tiskla ji k sobě a mačkala jí na břicho, aby mluvila. Panenka mohla dívce sloužit i jako „zástěna“ jejího osamocení, protože během vykonávání úkonů s panenkou pozorovala ostatní děti a do vlastní hry nebyla plně zaangažována.

U chlapců tato funkce rozpoznána nebyla.

Panenka k ventilaci emocí: hračka dítěti slouží jako „kanalizátor“ naštvání. Spjato také se vztekem a smutkem.

Panenka posloužila dívce k ventilaci emocí v jednom případě. Dívka byla během dopoledne napomínána dětmi i učitelkou za nevhodný způsob hry. Ze všech herních kolektivů byla postupně vyčleněna. Chodila jen tak po třídě a občas strčila do nějakého dítěte. I za to byla pokárána. Po nějaké době si vzala z gauče panenku. Zkoušela jí mačkat na bříško, protože chtěla, aby vydávala zvuky. Když zjistila, že je panenka nevydává, hodila s ní o zem a kopala do ní nohou.

U chlapců se tento kód nevyskytl.

9.3.2 Specifické charakteristiky her s panenkami

Tabulka č. 7: Specifické charakteristiky her s panenkami a počty her, ve kterých se kód vyskytl

MOŽNÉ POSTAVENÍ PANENKY VE HŘE	▪ Hra s panenkou jako herní vata (8 her)		+ MOŽNÉ DOPLŇKY	Rozšiřování hry (7 her)
	• Panenka jako centrální hračka (13 her)			
	↑ Stabilita panenky (11 her)	↑ Variabilita panenek (2 hry)		
	• Panenka jako doplňěk hry (2 hry)			
	➤ Vykonávání přiléhavého úkonu dle druhu panenky (12 her)			
	➤ Vykonávání neobvyklého úkonu s panenkou (6 her)			
PROBLEMATICKÉ ASPEKTY HRY S PANENKOU	Destruktivita (7 her)			
	Narušování chodu třídy (2 hry)			

(Legenda k použitým odrážkám: Tečkami naznačuji, že panenka může mít ve hře dvě různá postavení. Zároveň rozlišuji stabilitu a variabilitu panenek, a to u her, kde panenka byla využívána jako centrální hračka. V těchto hrách mohly být využity i další hračky, materiály, což má znázornit kód Rozšiřování hry. Další typ odrážek – šipky mají upozornit na to, že s panenkou mohou být prováděny dva typy úkonů.)

KATEGORIE: MOŽNÉ POSTAVENÍ PANENKY VE HŘE

Pokusím se v obecné rovině nastínit, jak mohou být panenky využívány a jaké postavení mohou ve hře mít.

Hra s panenkou jako herní vata: hra s panenkou ve smyslu vyplnění mezičasu. Panenka je známá, jistá a stabilní hračka, kterou si dítě vybírá, aby nesesedělo s prázdnýma rukama. Hra je dočasná, než se dítě zabaví jiným způsobem. Typický je častý odklon pozornosti od hry. Hra není buď vůbec, nebo je jen málo rozvíjena.

Výše uvedené definici odpovídalo 8 her. V případě dívek se jednalo o 5 her. Hry byly ve většině případů ukončeny po tom, co si dívka našla ke hře jinou hračku nebo se začala věnovat jinému typu činnosti.

U chlapců byly identifikovány 3 hry, které byly vždy krátké. Panenku posléze vyměňovali za jinou hračku nebo činnost.

Mezi dívkami a chlapci nebyl nalezen rozdíl.

Panenka jako centrální hračka: panenka je hlavní hračkou hry.

Panenka se stala dominantní hračkou hry celkem 13×. Číslo tedy vypovídá o tom, že jen málokdy je ve hře věnován větší prostor jiné hračce než panence. Když už ji děti zahrnou do své hry, provádějí s ní nejvíce úkonů a podřizují hře s ní prováděné úkony s ostatními doplňkovými hračkami.

Mezi dívkami a chlapci byl nalezen rozdíl v tom, že dívky si častěji pro svou hru volily miminka, kdežto chlapci upřednostňovali panenky Barbie, přičemž hry s oběma typy panenek byly odlišné – péče o dítě versus hra s dospělou postavou ženy.

Rozšiřování hry: hra s panenkou je rozšířena o další hračky, materiál, který je nadstavbový.

Při hře s panenkou, která byla dominantní hračkou hry, děti využívaly i jiné hračky a materiál. Celkem tomu tak bylo v 7 hrách. Dívky využily Barbie auto, herní doplňky jako hřebínek nebo oblečení, domeček pro panenky, sušáky na oblečení a kočárek. Z nespecifického materiálu to byly kartony.

Chlapci využívali nejčastěji Barbie auto, domeček pro panenky a herní doplňky jako oblečení, hřebínek a gumičky do vlasů. Občas se u nich vyskytla i méně obvyklá hračka jako například dinosaur nebo plastové žabky.

Mezi dívkami a chlapci nebyl ve využití dalších hraček a materiálů odhalen žádný větší rozdíl.

Stabilita panenky: ke hře si dítě volí na začátku určitý počet panenek, který už během hry nemění. Nejčastěji připadá na jedno dítě jedna panenka. Posuzováno u her, kde panenka představuje centrální hračku.

Celkem v 11 hrách si děti vybraly panenku/y, kterou/é si ponechaly po zbytek celé hry, a jejich počet nebyl zvyšován. U dívek byl kód identifikován 7× a u chlapců 4×. V jednom případě chlapec projevil zájem o to, aby si ji mohl vyměnit s kamarádem. Ten s tím ale nesouhlasil a hra pokračovala dál.

Mezi dívkami a chlapci nebyl v rámci tohoto kódu odhalen rozdíl.

Variabilita panenek: výměna panenek, doplňování hry o další panenky, nebo jejich odnímání. Posuzováno u her, kde panenka představuje centrální hračku.

Pouze ve dvou případech, a to u her chlapců došlo k tomu, že přidávali ke stávajícím panenkám ještě jiné. V těchto hrách věnovali chlapci pozornost původní panence a následně ji rozšířili o ty další, které byly do hry zakomponovány. Jednou došlo k výměně panenky.

Rozdíl mezi dívkami a chlapci byl tedy v tom, že dívky své panence zůstávaly věrné. Pokud si ji vybraly, už ji nepotřebovaly měnit za jinou nebo k ní přidávat další.

Panenka jako doplněk hry: panenka nepředstavuje centrální hračku hry.

Ve většině případů získala panenka ve hře výsadní postavení a bylo s ní prováděno nejvíce úkonů. Ve 2 hrách tomu tak ale nebylo. V těch byla panenka jen doplňkem hry. Ve hře dívek měla po krátkou chvíli ústřední roli, ale později na ní bylo během hry vzpomenu jen párkrát. Hra s panenkou se tak přerodila v jinou hru.

Ve hře chlapce pak neměla vůbec žádnou roli. Jen seděla v kárce, se kterou si zrovna hrál.

Ve hře dívek a chlapců byl zpozorován rozdíl v tom, že u dívek došlo k postupnému vývoji hry, kdežto u chlapce byl charakter hry po celou dobu stejný.

Vykonávání přiléhavého úkonu dle druhu panenky: prováděné úkony s panenkou odpovídají druhu nebo typu panenky, která je ve hře využita.

Ve 13 hrách, z čehož bylo 8 her dívek a 4 hry chlapců, podléhaly prováděné úkony s panenkou jejímu typu. To znamená, že úkony se lišily dle toho, jestli bylo ke hře využito miminko nebo panenka Barbie. Dívky například miminko nejčastěji chovaly a houpaly v náručí. Mezi další prováděné úkony patřilo například její konejšení, ukládání ke spánku

a mazlení se s ní. U panenek Barbie se pak jednalo o úkony jako úprava vlasů, jízdu s panenkou v autíčku, sprchování panenky, cvičení s panenkou aj.

Chlapci s panenkami Barbie a herními doplňky vykonávali mnoho různých úkonů. Nejčastěji s panenkami jezdili v autíčku, svlékali je a oblékali, sprchovali je, česali je nebo s nimi například cvičili.

Mezi chlapci a dívkami nebyl velký rozdíl ve vykonávaných úkonech s panenkami Barbie. Jak dívky, tak i chlapci s těmito panenkami, které představují dospělou osobu, prováděli úkony, které jsou pro ně charakteristické. Rozdíl byl ale v tom, že chlapci v žádné hře nevykonávali s mimínkem pro něj typické úkony. Dívky se tedy při hře s ní na rozdíl od chlapců věnovaly činnostem, které jsou spjaté s péčí o dítě.

Vykonávání neobvyklého úkonu s panenkou: s panenkou jsou prováděny úkony, které pro ni nejsou specifické ani běžné. Panenku dítě využívá libovolně, bez vázanosti na charakter hračky.

Celkově se tento kód vyskytl v různých podobách u 6 her s panenkami. U dívek byl pozorován jen jednou, a to v případě, kdy dívka do panenky kopala, přičemž se ale nejednalo přímo o hru s ní.

Chlapci miminka vydávali za autíčka a panenky Barbie za bojovníka nebo čarodějnici. Úkony, které s panenkami Barbie pak vykonávali, neodpovídaly běžné hře s nimi, ale zároveň je nutné podotknout, že charakter hračky tyto proměny nevylučuje. Jedná se o symbolickou funkci, která už byla popsána jako samostatný kód. Ve zmíněných hrách s výskytem symbolické funkce a i v těch dalších se vyskytly úkony jako házení, létání nebo ježdění a bourání s panenkou.

U chlapců se tedy tento kód vyskytoval častěji než u dívek. Z toho vyplývá, že dívky prováděly častěji přiléhavé úkony pro panenky než chlapci. Ti se oproti dívkám odpoutali častěji od jejich běžného užívání.

KATEGORIE: PROBLEMATICKÉ ASPEKTY HRY S PANENKOU

Popíšu zde ještě, jaké problematické aspekty hry s panenkami jsem pozorovala. A to v tom smyslu, že se jedná se o úkony s hračkou, které nejsou schvalovány autoritou a dítě za ně může být ze strany učitelky napomínáno.

Destruktivita: nešetrné zacházení s hračkou.

Kód se vyskytl u 7 her. V některých případech do hry zasahovala i učitelka a upozorňovala děti, že takto si s hračkami hrát nemají. U dívky se v jedné hře jednalo o házení a kopání do panenky.

Chlapci během svých her s panenkami nebo kárkou bourali, naráželi do věcí. Dále se vyskytlo ulomení ruky panenky, ohýbání a lámání částí těla panenky, házení s panenkami a mlácení jimi o sebe.

Ve hrách chlapců se tedy kód Destruktivita vyskytoval o dost častěji než u dívek.

Narušování chodu třídy: hra s panenkami má nepříznivý vliv na další děti ve třídě.

Ve 2 případech byla hra chlapců natolik nevhodná, že vyrušovala i ostatní děti v herně. V jednom případě chlapec s panenkou nalétával do staveb na výstavním místě, a tím je bořil. Učitelka i děti zasahovaly do tohoto způsobu hry. Ve druhém případě se jednalo o to, že hra s panenkami a autíčkem zabírala příliš místa a byla hlučná, ale i nebezpečná. Chlapci totiž během hry vyhazovali panenky do vzduchu. Opět došlo k nevyžádanému zásahu učitelky do hry.

U dívek tento jev pozorován nebyl.

9.4 Shrnutí – Vzájemné porovnání her s autíčky a panenkami

Zde se pokusím shrnout, zda autíčka a panenky vybízejí děti ke stejným úkonům a zda tedy vedou potenciálně k rozvoji stejných vývojových oblastí. Pro připomenutí uvádím, že bylo analyzováno celkem 13 her chlapeckých s autíčky a 2 hry s autíčky u smíšené skupinky. Her s panenkami bylo analyzováno také 15, z čehož si dívky hrály s panenkami 8× a chlapci 7×. U smíšené skupinky hra s panenkou zaznamenána nebyla.

Motorika a pohyb

S autíčkem i panenkou byly prováděny úkony týkající se jemné motoriky. V největší míře byla ale uplatňována při hře s panenkou Barbie. S tou děti dělaly nejvíce rozličných úkonů.

Autíčka i panenky vybízely také k úkonům, které souvisely s hrubou motorikou. Při hře s autíčky ale zejména chlapci využívali většího prostoru herny a prováděli více dynamických pohybů.

Ke koordinaci, zejména v podobě vyvažování nejvíce vybízela autíčka a to jen chlapce.

Řeč

Jak během hry s autíčky, tak i během hry s panenkami spolu děti vzájemně komunikovaly. Rozdíl byl v tom, že hra s autíčky předcházela rozhovor o volbě autíčka. Pro děti (převaha chlapců) je tedy důležité si nejprve stanovit, kdo si s jakým bude hrát. Kdežto panenky si děti braly automaticky samy. U hry s panenkami Barbie se vyskytlo vedení rozhovoru za panenku. Panenky tedy oproti autíčkům vybízely děti k tomu, aby za ně hovořily a vcítily se do nich.

Ve hrách s panenkami i autíčky se objevovala jednosměrná komunikace. Rozdíl mezi hračkami byl v tom, že u autíček děti mnohem častěji dávaly někomu zákazy a v menší míře i příkazy (převaha chlapců). Chlapec, který se ujal vedení hry, často ostatním zakazoval jízdu s autíčkem v určitém směru nebo mu naopak nakazoval, jak s autíčkem jezdit a kudy. Tento druh komunikace souvisel s jeho dominancí ve hře nebo se snahou dosáhnout jí. Při hře s panenkou se tyto zákazy vyskytovaly jen v malé míře. Oproti tomu se při hře s panenkou vyskytla promluva skrze ni. Panenky byly dětmi pravděpodobně ožiovány, přičemž u her s panenkami Barbie to dokládá právě zmiňovaná promluva její osobou.

Pro děti se panenka stala také herním partnerem, protože k ní promlouvaly. Autíčko děti ke komunikaci s ním nevybízelo.

V kódu Slovní doprovod nebyl mezi autíčky a panenkami nalezen významnější rozdíl. V obou případech děti komentovaly úkony prováděné s hračkou, ale i samotnou hračku. Během hry si také některé děti tiše samy se sebou povídaly, a to opět bez vázanosti na druh hračky.

Do vývojové verbální oblasti neboli oblasti řeči patří také zvukový doprovod hry. Ten byl identifikován u her s autíčky i panenkami. V případě autíček se ale vyskytl častěji (pouze u chlapců). Při hře s panenkou byly zvuky vydávány u autíček nebo u hraček, které měly autíčko představovat. Zvuky vydávaly pouze chlapci. Panenka jako taková tedy děti nepodněcovala k tomu, aby vydávaly jakékoliv citoslovce.

Kognice

Během her s autíčky a panenkami se vyskytlo několik problémů. Děti při hledání jejich řešení často uplatňovaly metodu pokus-omyl. Více k řešení problémových situací vybízela autíčka. Během hry s nimi se chlapci častěji setkávali s tím, že museli vyvíjet nové strategie a obměňovat neúspěšné postupy.

Ve hrách se často vyskytovala také symbolická funkce. Mne konkrétně zajímala u panenky a autíčka. V obou případech byly tyto hračky v přeneseném významu vydávány za něco jiného. Autíčka byla vydávána za letadla nebo sekačku. Miminko pak za autíčko a Barbie panenky představovaly bojovníka a čarodějnice. Ve všech případech se jednalo o hry chlapců. Ti se dokázali odpoutat od primárního významu hračky a využít ji i jiným způsobem. K tomu museli zapojit i představivost, fantazii a tvořivost, která je symbolickou funkcí rozvíjena. Obzvlášť přetvoření panenky na autíčko považuji za velmi kreativní. Tento příklad ukazuje, že pokud děti chtějí, umí si předměty a další podmínky přetvořit tak, aby vyhovovaly jejich způsobu hry.

Během her docházelo mezi dětmi ke vzájemnému sociálnímu učení, a to jak při hrách s autíčky, tak i panenkami. Děti od sebe odkoukávaly úkony či způsob vnímání hračky. Nebyl zde důležitý ani tak druh hračky jako to, kdo úkony provádí. Vázanost byla tedy větší na herního partnera než na hračku.

Pozornost

Autíčko a panenka jsou hračky, které v menší míře vybízejí také k nácviku koncentrace pozornosti. Pokud jsou děti při hře s nimi zaujaty nějakou činností či úkonem, setrvávají u ní a dokážou eliminovat působení okolních distraktorů.

Konstrukční schopnosti

Při hře s panenkami Barbie děti často sestavovaly jednoduchým a předem daným způsobem Barbie domek a jednou byla součástí hry stavba z molitánků. Ke stavění, skládání a sestavování něčeho nového ale jednoznačně častěji vybízela chlapce autíčka a hra s nimi. Při hře s nimi docházelo nejen k rozvoji konstrukčních schopností, ale uplatňovala se také kreativita, představivost a prostorové vnímání.

Mechanické schopnosti

Jak u autíček, tak i u panenek děti zkoumaly, jak fungují. U panenek není pojmenování kódu příliš vhodně zvoleno, ale pro porovnání hraček jsem ho ponechala. Rozdíl mezi hračkami je zejména v tom, že poznání, ke kterému dospějí chlapci v rámci zkoumání autíček a jejich částí, je přenositelné do reálného života. Tak je tomu i při hře s panenkami, protože děti mohou trénovat představivost ohledně fungování lidského těla. Zároveň je ale poznání týkající se panenek v některých ohledech méně uplatnitelné. S panenkami se dají totiž například dělat pohyby, které jsou u běžného člověka nemožné.

Percepce

Ke zvýšenému zaměření pozornosti k hračce docházelo u autíček i panenek. Kód u panenek ale převažoval. Pozornost autíčkům byla věnována v těch případech, kdy zároveň chlapci zkoumali, jak fungují. U panenek tomu bylo jinak. Panenka Barbie byla často prohlížena jen tak. Největší pozornost byla věnována ze strany chlapců jejím prsům. Panenka Barbie tedy dětem umožňuje poznávat ženské tělo.

K hodnocení hraček docházelo jak u autíček, tak i u panenek. Obě hračky byly hodnoceny v kategorii vzhledu, krásy. Lze tedy usuzovat, že při hře s těmito hračkami se rozvíjí estetické vnímání. Navíc panenky a jejich vzezření mohou ovlivnit percepci lidského těla. U autíček byla dále porovnávána jejich velikost a hodnoceno bylo i to, kdo z chlapců má lepší.

Osobnost

Při hře s autíčkem a panenkou dochází také k rozvoji osobnosti dítěte, konkrétně k rozvoji vytrvalosti neboli trpělivosti. Ta souvisí také s jeho frustrační tolerancí. Obě hračky tedy vybízely děti k tomu, aby se pokusily opakovaně provést úkon, i když se setkaly s neúspěchem. Rozdíl mezi těmito hračkami byl v tom, že u autíček nakonec děti žádoucího cíle dosáhly, kdežto u panenky ne, protože to nebylo třeba ani možné kvůli stavu hračky. Ve dvou případech byla například rozbitá.

Sociální oblast – Oblast vztahů

Během her s autíčky i panenkami docházelo k rozvoji sociální oblasti a v rámci ní k oblasti vztahů. Sociální oblasti se dominantně týká i řeč, kterou jsem ale pro přehlednost vymezila zvlášť a byla popsána již výše.

Děti (převaha chlapců) uplatňovaly svou dominanci ve hře. Prosazovaly své zájmy, postoje, celkově se snažily řídit hru, a to nezávisle na druhu hračky. O žádné z těchto hraček se nedá říct, že by děti více vybízela k rivalitě nebo boji o moc.

Na snahu řídit hru a uplatňovat svou moc ve hře nasedá podřizování se neboli vyhovění hernímu partnerovi. K tomu opět docházelo u obou hraček v podobné míře. Opět zde tedy nebyla odhalena závislost na druhu hračky.

Stejně jako je tomu s podřizování se ve hře, je tomu i s vymezováním se. Děti se ve vrstevnické skupině během her učily obhajovat samy sebe a učily se, jak se ohradit vůči tomu, co se jim zrovna nelíbí. Postavení se hernímu partnerovi probíhalo bez vázanosti na druh hračky.

Ve hrách s autíčky a panenkami se děti nevyhnuly konfliktům. Vrstevnická skupina a hra v ní pro dítě představuje prostor, kde může dojít ke konfrontaci. Děti v rámci sporů uplatňovaly například vlastní obhajobu nebo argumentaci. Ani spory nebyly vázány na druh hračky.

Ke hře patří i pravidla. V rámci her s autíčky a panenkami byla v některých případech dětmi také vymezována, ale nebyla naplněna nebo nedošlo ke konečné domluvě. V několika případech se ale děti dokázaly dohodnout na dílčím tématu hry a následně se ho držely. Z pozorovaných her ale nelze usuzovat, že by některá z hraček děti více stimulovala k tomu, aby si společně pravidla vymezovaly.

Důležitá je ve hře dětí i spolupráce. K té docházelo ve hře s autíčky i panenkami. U panenek byla spolupráce pozorována víckrát. Je tedy možné, že tato hračka děti více podněcuje k tomu, aby se naučily vzájemně si pomáhat a dosáhnout tak společného prospěchu.

Sociální oblast – Péče

Jak ve hře s autíčkem, tak i panenkami byla pozorována péče o hračku. U obou hraček se jednalo o její fyzické bránění před jiným dítětem. U panenek se ale navíc jednalo i o péči, která měla podobu konejšení panenky. Ve chvílích, kdy si dívka vyložila, že by panenka mohla zažívat něco nepříjemného, přiběhla k ní a vzala si ji do náruče. Stejně tomu je v reálném životě i u pečující osoby a dítěte. Dá se tedy předpokládat, že panenka vybízí k nácviku péče o druhou osobu.

Sociální oblast – Sociální role

Různé sociální role samy sobě děti připsaly jak při hře s autíčkem, tak při hře s panenkou. U autíčka se jednalo o roli opraváře, u miminka o roli matky a u panenky Barbie o roli kamarádky. Autíčko tedy pravděpodobně častěji vybízí k přehrávání rolí spojených s určitým zaměstnáním, zatímco miminko podněcuje ke ztvárnění role pečující osoby.

Svou roli může krom dítěte dostat také hračka. Panenkám role připisovány byly, autíčkům ne. Přidělování rolí nebylo ale vázané jen na druh hračky, ale i na její typ. Panenka Barbie měla paletu přidělených rolí širší než miminko.

Emoce – Sebehodnocení

Během her s autíčky i panenkami chlapci několikrát projevíli spokojenost s vlastním výkonem. Hry s těmito hračkami jim tedy umožnily, aby se cítili dobře a kladně se ohodnotili.

Emoce – Doplnkové funkce autíček a panenek

Během pozorování jsem zjistila, že některé děti byly vyloučeny z herních kolektivů. V těchto chvílích chlapci sahalí po autíčku a dívka opakovaně po panence, ačkoliv s nimi hru nerozvíjeli. Z tohoto hlediska jsou pro děti obě hračky důležité, protože zmírňují jejich osamocení.

Obě hračky dětem posloužily také k ventilaci emocí, a to v tom smyslu, že na ně mohly přeměrovat svůj vztek a naštvaní. Autíčka i panenka tedy plnily v tomto směru stejnou funkci. Jen chlapci pro vyventilování volili sobě bližší autíčka a dívka zase panenku.

Možné postavení hraček ve hře

Autíčka i panenky byly v některých případech využívány v krátkých, dočasných hrách. Tyto hračky tedy pro děti představovaly určitý druh jistoty. Když nevěděly, co by měly dělat nebo neměly po ruce zrovna kamarády ke hře, zvolily si je pro svou hru. Hry s autíčkem i panenkou tedy považují v těchto případech za jakousi „herní vatu“.

V rámci pozorování jsem dále zjistila, že oba druhy hraček jsou ve hře využívány buď jako centrální hračky, nebo jenom jako doplněk hry. O případ centrální hračky se jednalo jak u autíček, tak i u panenek mnohem častěji. Když už si je děti zvolily ke své hře, věnovaly jim také největší pozornost a prováděly s nimi nejvíce úkonů. Doplnkem hry se autíčka i panenky staly jen v malém počtu her.

Většina dětí si své autíčko nebo panenku ponechala po celou hru, přičemž se tento jev objevoval o něco častěji u her s panenkami. Vázanost na konkrétní panenku (převaha dívek) byla tedy o něco větší než vázanost na konkrétní autíčko. To potvrzuje i další zjištěný údaj, podle kterého k výměně, odnímání a doplňování hraček docházelo častěji u autíček. Při hře s nimi byla tedy pozorována větší variabilita. Oproti tomu panenkám byla zachována větší věrnost.

K centrální hračce si děti přibíraly i další hračky nebo nespécifický herní materiál. Při hře s panenkami Barbie byla škála využitých hraček širší. To bylo dáno tím, že

k panenkám náleželo víc herních doplňků. Hry s panenkami tedy děti ve větší míře vybízely k zainteresování i dalších hraček a doplňků do jejich hry.

S autíčky i panenkami děti přehrávaly pro ně typické úkony a činnosti. S autíčky si hrály děti podle toho, o jaký jejich typ se jednalo. U panenek tomu bylo podobně. U miminek se dívky věnovaly péči o dítě a s panenkami Barbie děti prováděly nejvíce typů úkonů, a to takových, které jsou spjaty s dospívající nebo dospělou ženou. Je-li tedy respektován druh a typ hračky, pak vybízí dítě k tomu, aby se věnovalo určité oblasti.

S hračkami ale byly zároveň v menší míře prováděny i úkony, které pro ně nejsou charakteristické. To tedy znamená, že hračky byly podřízeny způsobu hry a potřebám dětí. Ve větší míře byl tento jev pozorován při hře s panenkami, a to konkrétně u chlapců, kteří byli v tomto směru méně rigidní.

Problematické aspekty her s autíčky a panenkami

Jak ve hrách s autíčky, tak i panenkami se vyskytla destruktivita ve formě nešetrného zacházení s hračkami, a to zhruba ve stejné míře. Pouze v minimální míře se ale tento jev objevil u dívek. Naopak chlapci nešetrně zacházeli jak s autíčky, tak i s panenkami. To tedy v souhrnu znamená, že rozdíl je hlavně v genderu a ne v tom, že by některá z hraček vybízela k nešetrnému zacházení více či méně.

Podobně tomu bylo i u narušování chodu třídy. Hra s autíčky i panenkami měla v malé míře negativní vliv i na ostatní děti. Proměnnou při pozorování tohoto jevu ale opět nebyla hračka, nýbrž gender. Narušování chodu třídy při hře s hračkami se totiž vyskytlo jen u chlapců.

9.5 Výsledky rozhovorů s dětmi

V této třetí části se věnuji vyhodnocení rozhovorů, které byly provedeny s dětmi z výzkumného souboru v samostatném dni po ukončení všech pozorování. Zároveň částečně čerpám informace i z rozhovoru s učitelkou a z rozhovorů, které jsem s dětmi vedla po každé hře.

9.5.1 Nejoblíbenější hračky doma

Tabulka č. 8: Nejoblíbenější hračky doma a jejich počty

CHLAPCI		DÍVKY	
Autíčko či jiný podobný dopravní prostředek	5	Panenka	4
Lego, kostičky	2	Plyšák	1
Bojovník	1	Plastová zvířátka	1
Houpačka	1	Koník	1
Jojo	1		

Z tabulky vyplývá, že autíčka i panenky jsou u chlapců a dívek nejoblíbenějšími hračkami, se kterými si hrají doma. Odpovědi jsou genderově vyhraněné. Ani chlapci ani dívky nezmínili hračku, která je považována za typickou právě pro opačnou skupinu.

9.5.2 Nejoblíbenější hračky (hry) v mateřské škole

Tabulka č. 9: Nejoblíbenější hračky (hry) v mateřské škole a jejich počty

CHLAPCI		DÍVKY	
Autíčko	4	Panenka	1
Dřívka	1	Molitánky	1
Lego	1	Stavebnice	1
Kuchyňka	1	Dřívka	1
Kreslení	1	Hra na učitelku	1
		Kreslení	1
		Špehování dětí	1

U chlapců mezi nejoblíbenější hračku v mateřské škole patří opět autíčko. O tom, že autíčka jsou jedny z nejoblíbenějších hraček v její třídě, hovoří i učitelka. Tři chlapci vypověděli, že mezi jejich nejoblíbenější hračkou je autíčko jak doma, tak i ve školce. Dva

z nich si opravdu ke své hře volili autíčka nejčastěji ze všech dětí. Během pozorování jsem u nich zaregistrovala přes 7 her. Tito chlapci jsou nejmladšími z výzkumného vzorku. Další shoda byla zaznamenána už jen u 1 chlapce, který si doma nejraději hraje s kostičkami a ve školce s legem. Dále jsem dostala na tuto otázku také jednu méně typickou odpověď, za kterou považuji hru s kuchyňkou. Ta je obecně kategorizována jako hračka dívčí. Ve dvou případech pak chlapci nejčastěji uvádí jako oblíbenou hračku lego a dřívka, která využívají v konstrukčních hrách.

U dívek jsou odpovědi mnohem rozmanitější. Pouze jedna dívka vypověděla, že její nejoblíbenější hračkou ve školce je panenka. Ostatní dívky uvedly jako nejoblíbenější nespecifický herní materiál a stavebnici, které jsou využívány v konstrukčních hrách. A ve druhém případě uvedly úplně jiný druh činností. Odpovědi dívek korespondovaly s pozorovnou realitou. Dívky totiž opravdu moc často ke své hře panenky nevolily. Otázkou ale zůstává, proč doma panenky preferují a v mateřské škole nikoliv. Jedním z pravděpodobných vysvětlení by mohla být vázanost na konkrétní panenku nebo podléhání trendu třídy. Dále je možné, že dívky potřebují na hry s panenkami větší klid, protože v případech, kdy si ji zvolily, s ní vyhledávaly v herně klidnější kout, místo.

Mezi chlapci a dívkami je shoda v tom, že při výběru hraček preferují kostičky, či jiný herní materiál, ze kterého se dá něco stavět. To bylo patné dokonce i v mnou pozorovaných hrách s autíčky (v jednom případě při hře s panenkou), ve kterých se prvky stavění často vyskytly. Uvedené hračky jsou mezi dětmi obecně oblíbené a navíc učitelka, tak jak uvedla v rozhovoru a zároveň jsem to i pozorovala, dětem nejčastěji právě tento typ hraček, materiálu doporučuje k jejich hrám. V tomto ohledu může mít na děti tedy vliv, což dokládá i tato výpověď: „*Pak jsou ty stavby i složité, jsou krásné, někdy si je musím i vyfotit.*“ Jak slovní ocenění, tak i ocenění v podobě vyfotografování jejich díla, pro děti určitě představuje motivaci k volbě hraček, ze kterých stavby vznikají.

9.5.3 Vzájemné představy dětí o preferenci hraček (her)

Tabulka č. 10: Vzájemné představy dětí o preferenci hraček (her)

Předpoklady CHLAPCŮ o preferenci hraček dívkami		Předpoklady DÍVEK o preferenci hraček chlapci	
Panenka	5	Autíčko	6
Kuchyňka	1	Stavebnice	1
Hra na učitelku	1		
Špehování dětí	1		

Chlapci se domnívají, že mezi nejoblíbenější hračku dívek v mateřské škole patří právě panenky. Tento předpoklad chlapců se ale neshoduje s preferencí hraček samotnými dívkami.

Dívky se zase domnívají, že chlapci si nejraději hrají s autíčky. Jejich představa se s výpověďmi chlapců i pozorovanou realitou do určité míry shoduje.

Zejména u chlapců lze jejich odpovědi považovat za genderově stereotypní. Větší roli než každodenní realita při jejich odpovědích hrají představy o tom, jaká hračka je považována za typicky „dívčí“.

Dětem jsem navíc kladla dotazy i po každé pozorované hře. Některé z dotazů směřovaly k tomu, aby děti okomentovaly genderovou příslušnost hračky po samotné hře s ní. Všichni chlapci vyjma jediného po hrách s autíčky vypověděli, že autíčka a hra s nimi je výsadně chlapecká záležitost. Nepřipouštěli tedy, že i dívky by se mohly podobných her zúčastnit. Sami k sobě ale byli shovívavější, protože po hře s panenkou vypověděli, že s touto hračkou si mohou hrát jak chlapci, tak i dívky. Z toho vyplývá, že v rámci svého genderu jsou na sebe chlapci při hodnocení příslušnosti hračky mírnější.

Podobně na tom byly dívky, které nejčastěji uváděly, že hra s panenkami náleží dívkám, ale chlapcům ne.

Diskuze

V kontextu přístupu psychologie činnosti jsem si dala za hlavní cíl mé práce rozpoznat úkony, ke kterým během her s autíčky a panenkami u dětí dochází a následně jsem se pokusila určit, k rozvoji jakých vývojových oblastí mohou tyto úkony směřovat. Dalo by se říct, že stěžejním termínem mé práce je tedy úkon (s hračkou). Tento pojem jsem si vypůjčila od Leont'jeva (1978), který uvádí, že lidská činnost se skládá právě z jednotlivých úkonů. Ve své teorii vymezuje ještě termín operace, což je způsob, jak úkon uskutečnit. S tímto termínem jsem už ale nepracovala, jelikož jsem zůstala během analýzy her na obecnější rovině. Detailní rozbor jednotlivých úkonů by mne odváděl od cíle mé práce.

Mezi další cíle pak patřilo charakterizovat hry na základě již stanovených kategorií, které jsou vymezovány v literatuře a porovnat verbálního sdělení dětí o preferenci hraček s pozorovanou realitou.

V první fázi výsledků jsem zjistila, že děti si během her s autíčky a panenkami hrály individuálně nebo v homogenních herních skupinkách. Hra smíšené skupinky se vyskytla u dětí jen ve dvou případech. Mnou zvolené hračky tedy děti téměř nepodněcovaly ke společným hrám. Mezi další zjištění patří informace o tom, že autíčka byla vyhledávána mnohem častěji než panenky. Navíc hra s panenkami byla pozorována jak u dívek, tak i u chlapců. Dívky však hru s autíčky samy od sebe nikdy nevyhledaly. O genderové preferenci hraček jsem u autorů psychologie činnosti žádnou zmínku nenašla, ale například Janošová (2008) poukazuje na to, že upevňování si mužské role je provázeno větší úzkostí, což má vliv i na odmítání všeho femininního. To ale můj výzkum nepotvrzuje. Tento fakt může být dán dominantním postavením chlapců ve třídě, kteří určují, co je vhodné a co nikoliv. Vliv na výskyt chlapeckých her s panenkami mohou mít ale i atraktivní herní doplňky nebo příznivé klima ve třídě, které se snaží vytvořit učitelka.

Z hlediska vývoje a potřeby herního partnera se u autíček i panenek nejčastěji vyskytovaly hry individuální a následně hry sdružující. Hry paralelní a kooperativní se vykytovaly jen v malé míře. Způsob hry a charakteristiky hry obecně odpovídaly věku dětí.

Hry jsem také kategorizovala z hlediska jejich obsahu a zjistila jsem, že obě hračky jsou nejčastěji součástí her manipulačních. O těch se zmiňuje Leont'jev (1966) a upozorňuje na to, že právě při hře s panenkou se u dětí ve věku 3–4 let uplatňuje zejména manipulace s předměty a až později dochází k dalšímu rozvoji hry. Tyto výsledky jsou

tedy platné i u mého výzkumu. U autíček se pak vyskytly hry konstrukční, u panenek iluzivní a úkolové. V základu se tedy hry s těmito hračkami neliší, ale v jejich dalším způsobu využití, a to zejména u starších dětí už ano.

Ve druhé fázi výsledků jsem zjistila, že s hračkami je prováděno mnoho rozličných úkonů, které mohou směřovat k rozvoji různých vývojových oblastí. Hra je totiž, jak už bylo několikrát uvedeno, důležitou a typickou činností dítěte v předškolním věku. Předpokládám tedy, že dítěti přináší sama o sobě potěšení, ale zároveň z analýzy vyplynulo, že může být důležitá i pro rozvoj: motoriky a pohybu, řeči, kognice, pozornosti, konstrukčních a mechanických schopností, percepce, osobnosti, sociální oblasti a emocí. Oblasti se v některých případech vzájemně ovlivňují nebo překrývají.

Po shrnutí všech dílčích výsledků jsem dospěla ke zjištění, že autíčka a hry s nimi více než panenky vybízejí k rozvoji prostorové orientace, k provádění dynamických pohybů a k rozvoji pohybové koordinace. V oblasti řeči hry s autíčky na rozdíl od her s panenkami podněcovaly děti k vydávání citoslovcí zvuků.

Na rozvoj kognitivní oblasti má vliv skutečnost, že děti při hře s autíčky častěji řešily problémové situace. Při těch musely vymýšlet nové strategie, aby dosáhly svého cíle. S tím souvisí i konstrukční schopnosti, které byly při hře s autíčkem více rozvíjeny. Během hry s autíčkem mnohem častěji docházelo k vytváření nových staveb. Během stavění chlapci uplatňovali svou kreativitu, představivost a prostorové vnímání. Což koresponduje s tvrzením Janošové (2008), podle které hry s autíčky a stavebnicemi umožňují rozvíjení prostorových schopností a dále i schopností technického rázu.

Jelikož se hry s autíčky vyskytovaly bez dvou výjimek pouze u chlapců, lze z toho odvodit, že u chlapců byly zmiňované oblasti rozvíjeny častěji.

Ve hrách s panenkami se také vyskytovaly některé úkony s nimi častěji než při hrách s autíčky, a tím směřovaly více k rozvoji určitých oblastí. Bylo tomu tak u jemné motoriky, ale konkrétně jen při hře s panenkami Barbie. Tyto panenky také děti podněcovaly k tomu, aby promlouvaly skrze ni. S panenkami na rozdíl od autíček děti promlouvaly, což naznačuje, že ji pasovaly do role herního partnera. Oba typy komunikace vedly k rozvoji verbální oblasti.

Při hrách s panenkou byla také častěji uplatňována percepce. Děti si v rámci her prohlížely své panenky a věnovaly pozornost jejich vzezření. Zvlášť je zajímala panenka Barbie po jejím svlečení, protože jim umožňovala zkoumat tělo ženy. Děti tak mohou být

ovlivněny panenkami a jejich vzhledem při percepci lidského těla. Podle Smirnové (2011a) dokonce dochází k určitému druhu identifikace s panenkou. Z tohoto důvodu by si děti měly podle mého názoru hrát spíše s panenkami realistickými, než s panenkami, které jsou například disproporční.

Hry s panenkami vedou pravděpodobně i k většímu rozvoji v sociální oblasti, konkrétně k péči a spolupráci. V hrách dětí s touto hračkou se vyskytovala o něco častěji kooperace. Pečování o panenky by pak mohlo být nácvikem pro budoucí roli zodpovědné, pečující osoby. Potvrzuje to i Opravilová (1988), podle které dítě pečuje o panenku na základě nápodoby svého okolí. Se sociální oblastí souvisí i role. Ty byly panenkám přidělovány, kdežto autíčkům ne.

Při analýze jednotlivých her jsem dospěla dále k poznání, že vázanost na hračku panenky je ze strany dětí o něco větší než na autíčko. Děti své panence byly věrnější. To může vypovídat o citové zainteresovanosti a potřebě hrát si s konkrétní a ne ledajakou panenkou. Zároveň byly k panenkám Barbie častěji přidávány další herní doplňky, což vedlo k rozšiřování a obohacování her.

V neposlední řadě se ukázalo, že s panenkami bylo prováděno více neobvyklých úkonů. To znamená, že respektování charakteru hračky panenky bylo menší než u autíčka, a to konkrétně ze strany chlapců. Ti přesahovali doporučené způsoby hry s ní.

Ve většině případů ale mezi hrami s autíčky a panenkami rozdíl nalezen nebyl nebo byl jen minimální. Obě hračky vybízely k rozvoji hrubé motoriky a kromě již výše zmiňovaných dílčích rozdílů vybízely k rozvoji řeči.

V rámci kognitivní oblasti byla při hře s těmito hračkami pozorována symbolická funkce. To koresponduje s pohledem Vygotského (2002), který tvrdí, že hračku může představovat jakýkoliv předmět, kterému dítě připíše význam. Autor dále uvádí, že dítě pak jedná nezávisle na tom, co vidí. To podle mne souvisí s tím, že děti musely zapojit v těchto hrách, kde byl pozorován symbolismus, také představivost a fantazii. I k tomu se Vygotskij (2002) vyjadřuje a vysvětluje, že pro tyto hry předškolních dětí je charakteristická právě imaginace, pro niž je důležité, že se začíná oddělovat význam od objektu a význam od činnosti. V mírném rozporu s mým pozorováním je ale El'koninovo (1983) tvrzení, že při náhradě předmětu jiným dítě nejčastěji využívá předmětů s nejasným herním významem. Tomu neodpovídá například hra, ve které si chlapci udělali z panenek autíčka. V tomto případě asi byla potřeba jezdit s autíčkem větší než vázanost na význam předmětu.

Bez rozdílu docházelo mezi dětmi k sociální nápodobě. Ta může mít vztah k termínu zóna nejbližšího vývoje, který zavedl Vygotskij (2002). Podle něj je totiž hra hlavní činností, která dítě posouvá v jeho vývoji. Dále uvádí, že mu v tom mohou pomáhat zkušenější osoby. V mém případě jsem sledovala, že děti napodobovaly úkony, které s hračkou autíčka či panenky prováděl herní partner, který byl starší a v některých případech hru vedl. Tím tedy napodobující děti mohly rozšiřovat svůj způsob hry a překračovat své hranice. Tento jev byl ještě zřetelnější u her didaktických nebo například při stavění puzzle, a to tehdy, když hru reguloval zkušenější herní partner, nebo učitelka.

Autoři pedagogického přístupu Dostál a Opravilová (1988) vidí přínos hraček v tom, že pomáhají dítěti pochopit svět. Vysvětlují, že díky hračce dítě sleduje některé souvislosti, poznává hybné mechanismy v technice i ve společnosti a díky tomu se učí zacházet s věcmi a jednat. V souladu s tímto tvrzením jsem dospěla ke zjištění, že nejen u autíček, ale i u panenek byly rozpoznány úkony, které se týkaly mechaniky. Děti zajímala zejména pohyblivost hraček. U panenky zjišťovaly například její rozsahy kloubů a u autíčka sledovali fungování kol. V malé míře hračky děti podněcovaly také ke koncentraci pozornosti. Podobně hračky vybízely i k jejich hodnocení a vedly děti k vytrvalosti ve smyslu trpělivosti.

V sociální oblasti, konkrétně v oblasti rozvíjení sociálních vztahů, si obě hračky stály obdobně. Bez vázanosti na jejich druh si děti ve hře zkoušely vydobýt nebo obhájit pozici, ze které by řídily hru. Dále se učily podřizování se nebo naopak vymezování se vůči hernímu partnerovi. K hrám patřily i spory a jejich řešení. To by se dalo souhrnně shrnout pod funkce hry – formování družného dětského kolektivu, ale také formování samostatnosti, o kterých se okrajově zmiňuje El'konin (1983). Také představitelka pedagogického přístupu Jeřábková (1993), hovoří o tom, že právě během hry se děti učí hájit vlastní nápady a názory, které si chtějí prosadit.

Stejně tak docházelo k vymezování pravidel, a to v menší míře v explicitní rovině než na úrovni implicitní. Funkcí vymezených pravidel kolektivem dětí je podle Vygotského (2002) učení se oddálení uspokojení a jeho realizování vhodným způsobem.

Do široce vymezené sociální oblasti jsem zařadila i role, které děti připisovaly samy sobě. K tomu docházelo u obou hraček jen s tím rozdílem, že u autíček se jednalo o role spjaté se zaměstnáním a u panenek o role související s pečující osobou. Prostřednictvím těchto her, ve kterých se vyskytují role, se dle El'konina (1983) učí děti orientovat v úlohách a motivech lidské činnosti. Leont'jev (1966) to vnímá tak, že dítě na

sebe bere zobecněnou sociální funkci dospělého. To, že hračka je pro dítě důležitá právě pro učení se budoucím sociálním rolím a pro pochopení světa dospělých potvrzují autoři psychologie činnosti, ale i většina dalších autorů zastávajících psychologický a pedagogický přístup.

V malé míře, ale přece, docházelo během her s hračkami i ke kladnému ohodnocení vlastního výkonu. O tom, že během her může dojít k sebehodnocení, se zmiňuje Leont'jev (1966). Děje se tak podle něj při hodnocení svých schopností a úspěchu v porovnání s ostatními dětmi. V mých pozorováních ale ke vzájemnému porovnávání se nedocházelo. Děti se dokázaly kladně ohodnotit, i když neměly konkurenci. To znamená, že samy pro sebe měly vnitřně nastavena kritéria úspěchu.

Autíčka i panenky dětem posloužily také při zmírnění osamocení a k ventilaci zažívaných negativních emocí.

Ve třetí fázi výsledků, které stály na rozboru rozhovorů, jsem zjistila, že mezi nejoblíbenější hračky doma patří u chlapců autíčka a u dívek panenky. V mateřské škole mají chlapci taky nejraději autíčka, dívky panenky už ale ne. A s výpověďmi korespondovala i má pozorování. Autíčka byla během her opravdu častěji využívána než panenky. Nižší zájem o panenky ze strany dívek může být dán tím, že dívky potřebují na své hry s nimi více času a klidnější prostředí. Mohou také preferovat jen konkrétní panenky, ke kterým mají výlučný vztah. Dalším možným vysvětlením je vliv učitelky, která dětem doporučuje některé hračky mnohem častěji než jiné. Vliv může mít i celkové ladění třídy, a to jakou pozici hračky ve třídě mají.

Z rozhovorů také vyplynulo, že chlapci považují panenky za nejoblíbenější hračky dívek a dívky zase autíčka za nejoblíbenější hračku chlapců v mateřské škole. Chlapci se při svých odpovědích více než realitou řídili jejich stereotypními genderovými představami. U dívek se sice jejich odpověď shodovala s preferencí hraček ze strany chlapců, ale ani zde nemohu vliv stereotypních představ vyloučit. I během výzkumu, který provedla Smetáčková (2015) se ukázalo, že děti s dívkami nejčastěji asociují panenky (a zvířátka) a s chlapci zase autíčka (a stavebnice).

Na tomto místě by bylo vhodné uvést i úskalí provedeného výzkumu. Při kvalitativním výzkumu může dojít ke zkreslení ze strany výzkumníka, tedy mne. Subjektivita se může projevit například v přílišné zaujatosti jedním jevem nebo v preferenci určitých dat, informací před ostatními. To se následně odrazí v rovině analýzy

a při interpretaci dat. Abych se tomuto jevu co nejvíce vyvarovala, neustále jsem od dat odstupovala a reflektovala své dílčí kroky. Vhodná by byla u kódování přepsaných rozhovorů ale i triangulace. Miovský (2006) vysvětluje, že při této metodě dochází k porovnávání procesu a výsledků analýzy dat, a to buď různými osobami, nebo vytvořenými týmy.

Jako diskutabilní zpětně vidím široké věkové rozpětí dětí z výzkumného souboru. Úskalí podle mne představuje skutečnost, že děti se v předškolním věku rychle vyvíjí, a proto nelze vnímat hry dětí ve věku 3 let stejně jako hry dětí ve věku 6 let. Zároveň jsem ale měla možnost sledovat v heterogenní věkové skupině interakce a variabilní hry, ke kterým u dětí stejného věku nemusí docházet. Navíc věkové rozpětí odpovídalo skutečné realitě, což považuji za nejdůležitější.

Také si uvědomuji, že by se mi lépe pracovalo a vyhodnocovaly jednotlivé hry, kdybych je měla zachycené na videokameře. A to z toho důvodu, že ne vždy jsem stihla doslovně zaznamenat konverzaci dětí a stejně tak tomu bylo i u prováděných úkonů s hračkami. Obzvláště u větších herních skupinek bylo náročné vnímat všechny děti a to, jak s hračkou zacházejí. I zmiňované nahrávání by s sebou ale ve finále přinášelo komplikace. Videokamera by pravděpodobně měnila chování dětí a na její přítomnost by si zvykaly déle, než na přítomnost mé osoby v roli pozorovatele. Navíc by bylo náročné nebo i nemožné získat souhlas s nahráváním dětí od všech rodičů i dalších zúčastněných osob.

Pokud by se měly v této oblasti uskutečnit i další výzkumy, doporučila bych, aby do výzkumu byly zahrnuty i neutrální hračky, jako je třeba stavebnice nebo nespecifický herní materiál, ze kterého se dá něco tvořit. Během mého pozorování se totiž ukázalo, že tyto hračky patří v mateřské škole mezi nejčastěji využívané a zároveň při hře s nimi nedochází k tak výrazné genderové segregaci.

Další přínos bych spatřovala v tom, kdyby byla hra dětí z výzkumného souboru sledována jak doma, tak i v prostředí mateřské školy. Následně by mohly být porovnány preference hraček, způsob hry a prováděné úkony s hračkami. Podnětem pro tento nápad je mimo jiné i to, že dívky uvedly, že doma mezi jejich oblíbené hračky patří panenky, ale ve školce už je tak často nepreferují.

V neposlední řadě bych doporučila, aby byl dětem ke hře poskytnut k panenkám Barbie i Ken. V mém případě ve vybavení třídy chyběl. Domnívám se, že s mužskou postavou by se hry mohly zase proměnit. Bylo by zajímavé pozorovat, jakou funkci bude Ken zastávat a jaké úkony s ním budou prováděny ve hrách chlapců a ve hrách dívek.

Závěr

Hra je z pohledu psychologie činnosti, ale i z pohledu dalších autorů považována za vůdčí činnost dítěte v předškolním věku, která mu přináší nejen zábavu a potěšení, ale může sehrávat důležitou roli i v jeho vývoji. Mým hlavním cílem bylo odhalit, jaké úkony jsou během her s autíčky a panenkami prováděny a k rozvoji jakých oblastí mohou směřovat. Autíčka a panenky jsem si vybrala pro jejich vysokou genderovou vyhraněnost.

Po analýze pozorovaných her, která byla provedena v rámci metody zakotvené teorie, jsem úkony přiřadila pod tyto oblasti: motorika a pohyb, řeč, kognice, pozornost, konstrukční a mechanické schopnosti, percepce, sociální oblast a emoce. V oblasti emocí byly identifikovány ještě dvě funkce hraček, kterými jsou: hračka k ventilaci emocí a hračka ke zmírnění osamocení. V mnoha případech se úkony při hrách s autíčky a panenkami shodovaly nebo odlišovaly jen v malé míře. Některé oblasti nebo jejich dílčí části byly ale o něco více rozvíjeny při hře s autíčkem, nebo naopak s panenkou. Autíčko více vybízelo k řešení problémových situací, vytváření staveb aj. Při hrách s panenkami se například více uplatňovala péče v rámci sociální oblasti a při hře s panenkami Barbie byla nejvíce procvičována jemná motorika. Pro děti je tedy důležité, aby měly k dispozici různé druhy hraček, a to doma i v prostředí mateřské školy. Navíc, jak se ukázalo v mém výzkumu, učitelka může mít na výběr hraček ze strany dětí a hry s nimi nezanedbatelný vliv. Její doporučení by tedy neměla být jednostranná a genderově stereotypní.

Zároveň je potřebné, aby kromě individuálních her měly děti možnost hrát si i v herním kolektivu. V těchto hrách jsou prováděny i jiné úkony, a tím jsou rozvíjeny odlišné oblasti než při hře, ve které je dítě samo. Navíc herní partner může dítě rozvíjet tím, že ho něco nového naučí a obohatí jeho způsob hry. Může se zde uplatňovat nápodoba.

Po rozboru dat jsem byla také schopna uvést základní charakteristiky her. Jedná se o počty pozorovaných her, o výskyt typů her z hlediska vývoje a potřeby herního partnera a v neposlední řadě o výskyt druhů her z hlediska jejich převažujícího obsahu či náplně. Ukázalo se, že důležitou proměnnou ve způsobu hry dětí není jen hračka, ale také počet dětí ve hře, jejich věk a gender. Zajímavá je skutečnost, že chlapci si ke svým hrám panenky dobrovolně volili, ale dívky autíčka ne. Důvodem může být například dominantní postavení chlapců, příznivé klima ve třídě nebo atraktivita a novost herních doplňků k panenkám Barbie.

Z rozhovorů, které byly s dětmi provedeny, vyplynulo, že chlapci si jak doma, tak i v mateřské škole nejraději hrají s autíčky. Jejich výpovědi korespondovaly s vlastním pozorováním. A také dívky autíčka vnímaly jako nejoblíbenější hračku chlapců. U dívek tomu bylo ale jinak. Doma panenky patří k jejich oblíbeným hračkám, ale v mateřské škole už nikoliv. Tyto hračky opravdu moc často nevyhledávaly. Chlapci dívkám panenky ale přisuzují a považují je za jejich nejoblíbenější hračku. Z odpovědí je tedy patrné, že více než realitou se řídí jejich stereotypními genderovými představami.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ALLEN, K., E., MAROTZ, L., R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
2. ATKINSON, R., L. *Psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7179-640-3.
3. BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.
4. CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
5. CALDERA, Y., M., SCIARAFFA, M., A. Parent-Toddler Play with Feminine Toys: Are All Dolls the Same? *Sex roles*. 1998, 39(9): 657-668.
6. ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A., KUČEROVÁ, H. *Psychologie a pedagogika II*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.
7. DEISLER, H., H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
8. DOSTÁL, A., M., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1988.
9. DOYON, L. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-754-X.
10. DUPLINKSÝ, J. Dětská hra a psychologie. *Pedagogika*. 2001, roč. LI: 433–438.
11. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.
12. EL'KONIN, D., B. *Psychológia hry*. Bratislava: SPN, 1983.
13. ERIKSON, E., H. *Dětství a společnost*. Praha: ARGO, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
14. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
15. GILLERNOVÁ, I. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In: Václav MERTIN, Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
16. FIXL, V. Hodnocení a rozdělení hraček. In: Daniel TITĚRA a kol. *Hračky. Konstrukce a výroba*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1963.
17. HARTMANN, W; BROUGÈRE, G. Toy Culture in Preschool Education and Children's Toy Preferences. In: Jeffrey GOLDSTEIN, David BUCKINGHAM, Gilles

- BROUGERE (Eds.). *Toys, games, and media* (37-53). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. ISBN 0-8058-4903-3.
18. HAVIGEROVÁ, J., M. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku. Škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5150-4.
 19. HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
 20. HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, 1971.
 21. JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
 22. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
 23. KARSTEN, H. *Ženy – muži. Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X.
 24. KIKUŠOVÁ, S. Morálny status dieťaťa a jeho sociálne väzby. In: Zuzana KOLLÁRIKOVÁ, Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
 25. KLUSKÁK, M., KUČERA, M. *Dětské hry – Games*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9.
 26. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
 27. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
 28. KOŽUCHOVÁ, M. Elementárna výchova detí predškolského a mladšieho školského veku. In: Zuzana KOLLÁRIKOVÁ, Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
 29. KRAVTSOV, G., G., KRAVTSOVA, E., E. Play in Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*. 2010, 48(4): 25–41.
 30. KURIC, J. A KOL. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986.
 31. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
 32. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 3. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1974.

33. LEONTĚJEV, A., N. *Činnost, vědomí, osobnost*. Praha: Svoboda, 1978.
34. LEONTĚJEV, A., N. *Problémy psychického vývoje*. Praha: SPN, 1966.
35. MARTIN, C., L., EISENBUD, L., ROSE, H. Children's gender-based reasoning about toys. *Child Development*. 1995, 66(5): 1453–1471.
36. MARTIN, C., L., RUBLE, D. Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspective on Gender Development. *Current Directions in Psychological Science*. 2004, 13(2): 67–70.
37. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
38. MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
39. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
40. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER., J., FIXL., V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
41. MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.
42. OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.
43. OPRAVILOVÁ, E. *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha: SPN, 1988.
44. OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II.: hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
45. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Zima v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol: kurikulum předškolní výchovy – 4. díl*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-268-8.
46. OPRAILOVÁ, E., FIXL, V. *Současná hračka*. Praha: Odeon, 1979.
47. PAPALIA, D., OLDS, S., W. *Human development*. 5th ed. New York: McGraw-Hill, 1992. ISBN 0-07-048557-7.
48. PASTÍRIKOVÁ, J. *Hra s autíčkem z pohledu psychologie činnosti*. Praha: 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
49. PELCOVÁ, N. *Vzorci lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
50. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.

51. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.
52. PRŮCHA, J. L. S. Vygotskij – průkopník interdisciplinárního přístupu v psychologické vědě. In: Lev Semjonovič VYGOTSKIJ. *Psychologie myšlení a řeči*. (jako komentovaný výbor, Celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
53. RYBÁROVÁ, E. Předškolní dětství. In: Jozef KURIC a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986.
54. SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. Praha: Academia, 1982.
55. SCHÜRER, M. *Dítě a hra*. Praha: Mona, 1974.
56. SMETÁČKOVÁ, I. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2016. ISBN 978-80-7419-229-6.
57. SMETÁČKOVÁ, I. Kognitivní a behaviorální aspekty preference hraček z genderového hlediska. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2015, 49(3): 187–206.
58. SMIRNOVA, E., O. Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education*. 2011a, 19(1): 35–43.
59. SMIRNOVA, E., O. Psychological and educational evaluation of toys in Moscow Center of Play and Toys. *Psychological Science and Education*. 2011b, 2: 5–10.
60. SOUKUPOVÁ, N. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7308-438-7.
61. SPENCER – PULASKI, M., A. Play as a function of toy structure and fantasy predisposition. *Child Development*. 1970, 41(2): 531–537.
62. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce; Boskovice: ALBERT, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
63. ŠEDIVÁ JÍCHOVÁ, L., KUBIČKA, L. *Hry a hračky ve výchově a zdraví dítěte*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1954.
64. ŠEĐOVÁ, K. Analýza kvalitativních dat. In: Roman ŠVAŘÍČEK, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

65. ŠTECH, S. Člověk a kultura. In: Jozef VÝROST, Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
66. ŠTECH, S. Psychika a společnost. In: Jozef VÝROST, Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie: Sociálna psychológia*. Praha: ISV nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
67. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.
68. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1992.
69. VYGOTSKIJ, L., S. *Psychologie myšlení a řeči*. (jako komentovaný výbor, Celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
70. VYGOTSKIJ, L., S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976.
71. VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the child. *Psychology and Marxism Internet Archive* [online]. 2002, [cit. 2016-05-31]. Dostupné z: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>.
72. VYSKOTOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, K. *Jemná motorika. Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

Seznam příloh

Příloha 1: Rozhovor s učitelkou

Příloha 2: Informace o dětech získané z rozhovoru

Příloha 3: Pozorované hry

Příloha 4: Popis třídy a fotky autíček, panenek a herních doplňků

Příloha 5: Přehled kódů a jejich popis u her s autíčky

Příloha 6: Přehled kódů a jejich popis u her s panenkami